

# Modelo comprensivo acerca de la permanencia en la capacitación en adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.

---

Gonzalo Andrés Torres Rosales.

Centro de práctica: INFOCAP.

Supervisor docente: Giulietta Vaccarezza.

Supervisor en terreno: Marcela Soto.

Fecha: 18/06/2012

## Resumen.

El presente trabajo tiene como objetivo comprender la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción. Para el abordaje de la investigación se utilizó una metodología cualitativa, concretizada en el método de la teoría fundamentada. Desde los resultados, siete categorías fueron formuladas como componentes centrales de la permanencia escolar: Situación personal previa a INFOCAP, prácticas institucionales no-docentes, acción docente, clima social del curso, aspectos externos a INFOCAP, percepción personal de los aprendizajes y motivaciones personales para permanencia.

## Planteamiento general del trabajo.

Desde términos incipientes, el presente trabajo busca, dentro del contexto de INFOCAP, la generación de un modelo comprensivo acerca de la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social. Dicho modelo está visto como una aproximación cualitativa enfocada en la construcción de una perspectiva común desde los protagonistas del proceso educativo: los estudiantes (en este caso, trabajadores en formación). A este respecto, aquello que sea construido en el proceso investigativo busca aportar al desarrollo de la actividad educativa en INFOCAP, fortaleciendo los aspectos que parezcan ser relevantes en términos de la retención de alumnos asistentes al centro educativo. La razón por la cual se elige el constructo “permanencia”, radica en la comprensión del fenómeno desde una perspectiva dimensional-procesal. Vale decir, la permanencia en el proceso educativo vista como un continuo alimentado por el devenir de distintos factores y situaciones. En este sentido, las condiciones que permiten contribuir o inhibir la permanencia en la totalidad del proceso de capacitación laboral. Por otro lado, la creencia de que la permanencia escolar –como fenómeno- en un contexto de vulnerabilidad social pudiera entregar una aproximación más constructiva y humanista de las posibilidades vitales de las personas asistentes, material actualmente exiguo en la literatura científica.

### Relevancia.

La relevancia que tiene esta propuesta radica en dos puntos centrales. Por un lado, está *la escases de investigación y literatura acerca de la educación para adultos*. Desde esta referencia, todo aporte realizado desde el campo de la investigación sirve como un insumo significativo en aras del aumento del caudal de información respectiva a este tópico. Por otro lado, y desde la perspectiva del investigador, con una mayor relevancia o presencia, está la intención de sumar un aporte técnico en un contexto que requiere con urgencia de la colaboración de todo tipo de profesionales (y finalmente, todo tipo de individuos): población en condición de vulnerabilidad social. Cualquier esfuerzo realizado con el fin de afinar las prácticas vinculadas al bienestar personal e intersubjetivo de estas personas cobra una relevancia de primer orden en todo tema que se ha de llamar humano.

### Aporte al centro de práctica.

Desde los funcionarios de INFOCAP, se ha verbalizado en distintas ocasiones (tanto en instancias formales como no formales) la urgencia de ocuparse del tema de la deserción escolar. En este contexto, una investigación de este tipo, mediante una lógica inversa a la problemática (permanencia v/s deserción), pudiera aportar herramientas significativas para enriquecer las prácticas internas de la institución, con el norte de salvaguardar la integridad del proceso formativo de la totalidad de alumnos y así, finalmente, poder prevenir posibles casos de deserción en el futuro.

### Plan de acción.

El presente proyecto de investigación contempla (y contempló) los siguientes pasos:

-Familiarización con el entorno contextual y esquematización de problemáticas: La definición de un tema de investigación apropiado radica en una atenta observación y escucha de aquellos individuos conocedores de la institución. De este proceso

brotan las distintas problemáticas que pudieran ser abordadas desde una investigación.

-Muestreo: El muestreo de la investigación será realizado con un carácter intencional. Las personas elegidas deberán cumplir con la condición de ser identificadas en estado de vulnerabilidad social. Para esto se recurrirá a los registros internos de la institución. Por otro lado, se espera contar con personas que estén en la etapa final de su formación (cursando el último trimestre), o bien que ya estén egresados. Estos sujetos pueden dar un testimonio vívido acerca de las distintas experiencias que vivieron durante su proceso formativo.

-Entrevistas (9 de Julio a 6 de Agosto): Si bien el guión de entrevistas es un tema aún por definir, es probable que se utilice como base la teoría fundamentada. Desde este método, la saturación de información se determina en cuanto a la apertura o cierre de los campos de información relevantes para los objetivos del proyecto. Para cada entrevista se contará con un consentimiento informado. En lo posible, se hará una grabación de cada entrevista que permita realizar el proceso de transcripción de la forma correspondiente.

-Codificación (6 de Agosto a 20 de Agosto): Proceso posterior a la transcripción, donde el investigador (y en lo ideal otro experto) pesquisará los distintos códigos y categorías emergentes del discurso de cada sujeto. Esto llevará a categorías más generales, posibilitando así la posterior elaboración del modelo. Este proceso contará (en términos ideales) con una codificación abierta, axial y selectiva.

-Elaboración del modelo y resultados (20 de Agosto a 30 de Agosto): Una vez hecho el proceso de codificación, se realizará el modelo comprensivo donde confluirán los distintos conceptos emergidos de la conversación, realizando relaciones y vinculaciones de términos en forma coherente. En paralelo, se hará el proceso narrativo condescendiente a los resultados.

-Difusión y entrega de la investigación (3 de Septiembre a 6 de Septiembre): Con el proceso investigativo ya casi finalizado, corresponde dar el último paso y hacer entrega de los resultados a la comunidad donde se realizó el proceso. En esta

etapa, se realizará un análisis y una discusión a partir de lo encontrado, todo con el fin de poder aportar un producto útil al equipo y finalmente la institución.

### Marco teórico.

#### Introducción.

Las orientaciones generales del presente trabajo proponen un complejo entramado que, para poder esclarecerse –al menos en parte-, debe echar mano a una gran variedad de conceptos desde distintas disciplinas y autores, todo con el fin de generar una aproximación comprensiva previa que guíe parcialmente el proceso de producción de información. En este sentido, el marco teórico que pasará a desarrollarse a continuación pretenderá exponer una visión sintética acerca de la actual situación económica chilena, sus implicancias en términos del desarrollo social, la aparición de la educación de adultos como una herramienta para amortiguar dichos embates, y la labor que una institución como INFOCAP brinda a este respecto, tanto propositiva como efectivamente. En términos gruesos, la labor a trabajar será la de cohesionar los aspectos anteriormente mencionados, forjando los cimientos necesarios para generar una mirada contextualizada de la problemática.

#### Desigualdad y pobreza en Chile.

La superación de la pobreza ha sido constantemente indicada (tanto por políticos como por expertos) como uno de los grandes desafíos a asumir en términos de políticas públicas y acción social, en los últimos 20 años (Ruiz-Tagle, 2011). En esta línea, los distintos gobiernos desde el año 1990 en adelante, han declarado dos tipos de pobreza a enfrentar: la pobreza extrema (ligada a la indigencia) y la pobreza general. Así, el aplacamiento de la primera ha sido gestionado mayormente por el empleo de políticas asistencialistas (bonos, subsidios), y el de la segunda al mejoramiento de las condiciones de trabajo, a la capacitación laboral y mejoras en otros sectores aledaños, como la educación escolar (Espinoza, Barozet & Méndez, 2011). Si bien el MIDEPLAN (2006, 2009, 2011) ha centrado sus acciones en la creación de más y mejores empleos, el microemprendi-

miento y la profundización de las políticas asistenciales, la evidencia empírica aún no muestra datos contundentes en cuanto a la mejora significativa de las condiciones de vida de los grupos sociales más vulnerables del país.

Raczynski y Serrano (2005) evidencian la fuerte desigualdad en parámetros como la segregación social urbana, la segmentación y desigual acceso a educación de calidad, y una baja movilidad ocupacional en los sectores sociales calificados como bajos. Por su parte, la revisión económica e histórica realizada por Espinoza (2011) deja de manifiesto el hecho de que por más que en Chile se ha aumentado el crecimiento económico en los últimos años, existe una marcada estrechez en el conducto de la movilidad social, evidenciado en bajos niveles de escolaridad y estancamiento de las remuneraciones para las clases sociales posicionadas en un sitial más bajo en términos de ingresos. Por añadidura, Chile presenta un índice de Gini (referente a la desigualdad en la distribución del ingreso) de 0,53, siendo el más alto de la OCDE y el cuarto mayor de América latina, teniendo en cuenta la consideración de que ésta es la zona más desigual del planeta en términos de redistribución de la riqueza (OCDE, 2011).

#### Vulnerabilidad social en Chile.

A partir de lo anterior, pueden desprenderse de forma extensa las numerosas consecuencias que estas prácticas políticas y económicas tienen sobre las personas más desfavorecidas laboral y económicamente en Chile. Anteriormente, la clasificación y pesquisa de la condición de vida de estos grupos quedaba supe- ditada meramente a una visión cuantitativa, definida por ingresos y monto moneta- rio per cápita de cada familia (Ávalos & Thomas, 2007). Si bien actualmente mu- chos de esos indicadores siguen usándose- en tanto otorgan un tipo de informa- ción relevante- la pobreza ha pasado a entenderse desde un marco más dinámico, enfatizado en la multiplicidad de variables que han afectado, afectan o pueden afectar a un determinado individuo o grupo y, además, centrándose en las capaci- dades y potencialidades que éstos tienen para el propio desarrollo (Raczinsky & Serrano, 2002). En complemento, Kaztman y Wormald (2002) definen la vulnera- bilidad social como "el riesgo al que se ve enfrentado un individuo o un hogar a

perder el bienestar, a empeorar su condición de vida, o a verse enfrentado a nuevos riesgos por no contar con los recursos necesarios para hacer frente a un evento que amenaza su condición de bienestar", denotando a su vez, el carácter dinámico explicado anteriormente.

Así, ante un marco chileno (y latinoamericano) marcado por una creciente lucha contra la pobreza mediante diversas herramientas (capacitación, subsidios, empleo) y otras variables (flexibilización del empleo, variabilidad de los ingresos), es que la vulnerabilidad social se transforma en el constructo más receptivo a la complejidad de la situación que atraviesan las personas registradas en "situación" de pobreza (Pizarro, 2001).

#### Vulnerabilidad social y capacitación laboral desde una perspectiva ecológica.

Así como anteriormente se indagó de forma breve en las repercusiones que trae la vulnerabilidad social en diversos aspectos vivenciales, un trabajo cuyo objetivo principal esté orientado a la comprensión intersubjetiva de un periodo sostenido de trabajo, debe hacerse cargo de generar vínculos coherentes entre distintos planos psico-sociológicos. Esto tomando en cuenta la compleja interacción de dimensiones sociales en pro (o en contra) de la consecución de una meta como es finalizar un proceso de capacitación laboral. A este respecto, el modelo de Uri Bronfenbrenner (1979) presta un marco de referencia apto con lo anterior, en tanto postula la constante confluencia de diversos sistemas ambientales en un determinado hecho o fenómeno humano, desde su perspectiva local –y natural-.

Descriptivamente, los niveles abordados por este Bronfenbrenner son el *microsistema*, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*.

En primer término, el *microsistema* es aquel que aborda las relaciones intersubjetivas primarias (amigos, familia, profesores), los roles y comportamientos individuales. Posteriormente, el *mesosistema* corresponde al nivel donde se relacionan dos o más entornos donde la persona se desenvuelve permanentemente. Por ejemplo, en el contexto educativo, los vínculos entre el

grupo curso y los profesores, o entre los directivos y los trabajadores en formación. A continuación, el exosistema es aquel donde el individuo no tiene participación directa, pero lo que los sucesos que allí ocurren repercuten directamente en su vida (por ejemplo, la cesantía del cónyuge). Finalmente, el macrosistema refiere al contexto histórico-cultural donde se sitúan las situaciones anteriormente descritas, considerando las redes de significados de las mismas (Bronfenbrenner, 1979).

### Educación para adultos: Conceptualizaciones desde la UNESCO.

Otra forma de abordar teóricamente la problemática tratada en la presente investigación, es recurrir a la información que proporcionan las instituciones más reconocidas a nivel mundial por su investigación e intervención en los temas de desarrollo económico y, por supuesto, educación. Una de ellas es la UNESCO, caracterizada por organizar un trabajo coordinado a nivel mundial con respecto a distintas variantes del proceso educativo, generando documentos y tratados que sintetizan varias de las mayores problemáticas a tratar para generar un mayor desarrollo en un tópico determinado (UNESCO, 2012). A este respecto, el tópico de la educación para adultos no escapa. Hasta el presente año, 5 conferencias mundiales se han realizado abordando temáticas centrales de la educación para adultos, como por ejemplo, el compromiso de los gobiernos en este asunto en tanto se presenta como exigencia en una sociedad de constante cambio y de rápidos avances tecnológicos, y así también como herramienta potenciadora de la participación ciudadana y de la superación de la pobreza (UNESCO, 2008).

Puntualmente, la última conferencia realizada por la UNESCO (1997) con respecto a este tema, explicita las principales orientaciones que debieran seguir los gobiernos en cuanto al desarrollo de la educación para adultos. Por un lado, enfocar la educación como un medio hacia la participación democrática, superando la discriminación y potenciando la acción de pequeños grupos no-gubernamentales. Así también, mejorando la calidad de la educación impartida a los adultos, capacitando a quienes dicten clases y mejorando las oportunidades de acceso. Finalmente, como forma de reformular el mundo del trabajo, asegurando el cumpli-



miento de las leyes laborales y las condiciones contextuales adecuadas para desempeñar una tarea.

### Educación para adultos: Conceptos básicos desde la andragogía.

En el marco de generar aproximaciones comprensivas acerca de la permanencia escolar en adultos en situación de vulnerabilidad, una mirada respectiva a los principios básicos que potencian el aprendizaje en adultos pudiera resultar beneficiosa en términos de pesquisar procesos que contribuyan a la motivación y al interés de los adultos de cara al desarrollo de la actividad educativa.

En esta iniciativa, la revisión bibliográfica presentó antecedentes relevantes. A partir de ella, la obra de Knowles, más específicamente centrada en el concepto de andragogía (1973, 1975, 1980), se señala de forma constante como una guía imprescindible hacia el entendimiento del aprendizaje en adultos (Pratt, 1988; Caffarella & Merriam, 2003; Darrin & Murray, 2009;). Para Knowles (1970) la andragogía es una disciplina teórica y práctica que, desde una visión humanista, propone al aprendiz (adulto) como un sujeto autónomo y auto dirigido. Por otro lado, a quien enseña, como un facilitador de contenidos y procesos. Así, propone 4 principios directrices de la práctica andragógica:

1. Cambios en el autoconcepto.

En el aprendiz, se pasa de la dependencia a la auto dirección. Capacidad de manejar su vida, e intención de que los demás perciban que es capaz de controlar sus actos. Adulthood entendida a partir de *mantenerse y tomar decisiones propias*. De esta manera, ser tratado como niño forjará barrera en el aprendizaje.

2. El rol de la experiencia.

La extensa experiencia con que cuentan los sujetos provee de una rica base para sembrar nuevos aprendizajes. Preferencia por aprendizaje experiencial (uso de gran variedad de técnicas, como trabajos grupales, material audiovisual, trabajo manual, discusiones, entre otros). El bagaje vivencial del adulto le provee en gran

parte su autoconcepto. Cuando no se toma en cuenta su opinión, no sólo se ignora su experiencia, si no su persona en general.

### 3. Disposición para aprender.

La andragogía postula que más allá de la disminución del potencial biológico para aprender (en relación a la infancia) los adultos están abiertos al aprendizaje de aquellas cosas que son útiles para el desarrollo de sus vidas como trabajadores, padres, ciudadanos o líderes. En este sentido, es central hacer coincidir las experiencias de los adultos con el aprendizaje que se desarrollará.

### 4. Orientación del aprendizaje.

A diferencia de los niños y adolescentes (quienes suelen aprender herramientas que les servirán con prolongada posterioridad, básica para media, media para universidad), los adultos que se abren a espacios de aprendizaje, están orientados a complicaciones de su cotidianidad, hecho por el que buscan herramientas que puedan aplicar inmediatamente.

En complemento -y con posterioridad- Merriam y Caffarella (2007) añaden a estos principios el hecho de que los aprendices adultos presentan una gran capacidad para reconocer y desarrollar sus propias habilidades, así como para focalizarse en actividades cercanas a sus necesidades e intereses.

### Permanencia y deserción escolar de adultos.

Si bien los tópicos de permanencia y deserción escolar en adultos no se vislumbran de forma permanente en el quehacer científico latinoamericano, sí existen trabajos que pueden dar luces al respecto.

En cuanto a la deserción escolar de jóvenes y adultos, se apuntan a distintas condiciones que pudieran generar dicha práctica. Por un lado, desde un punto de vista más particularista, se han postulado causas de deserción a partir de variables como el abuso de sustancias, necesidades económicas inmediatas, embarazos imprevistos, entre otras (Siso, 1988).

Desde un punto de vista histórico-económico-social (y muy a grosso modo), la exclusión social y cultural realizada hacia grupos determinados, se hace manifiesta en el abordaje que se realiza en el aula con respecto a esta heterogeneidad de códigos y costumbres (García, Vilanova, Del Castillo, Malagutti, 2007). Así, aquellas personas provenientes de estratos más marcados por aquello llamado “deprivación socio-cultural”, verán serias dificultades para enmarcarse en los cánones conductuales y valóricos predominantes en clases sociales con “mayor acceso al capital cultural” (García, 2007).

Ahora bien, generando una visión desde la permanencia (que se hace más escasa aún en la literatura), en 2010 DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa de Argentina) propone en su documento “Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos” la necesidad de no vislumbrar el proceso educativo de los adultos sólo como una instancia compensatoria, si no que como una plataforma para potenciar la participación ciudadana y el desarrollo personal de cada adulto participante. En profundidad, la generación de lazos afectivos con la institución donde se retoma el estudio se hace vital en tanto contribuye a la generación de un sentimiento personal de autorrealización y esfuerzo.

#### Labor de INFOCAP.

En un acontecer histórico un tanto similar al señalado en la parte inicial de este recorrido teórico, es que el año 1984, La Compañía de Jesús fundó INFOCAP, institución sin fines de lucro cuya misión -hasta hoy- es entregar herramientas técnicas y personales que promuevan la integración y desarrollo de adultos de escasos recursos en distintos contextos y actividades laborales, así como también empoderar a sus asistentes en cuanto al control que ejercen sobre su propia vida. Dentro de los objetivos institucionales de INFOCAP, se encuentran el fortalecimiento de la participación ciudadana y de la acción comunitaria, la atención de necesidades de formación para la persona, la pareja, la vida familiar y laboral, la creación de actividades de formación complementaria básica, entre otros (INFOCAP, 2012).

INFOCAP cuenta con dos sedes: una en Santiago y otra en Concepción. Ambas procuran focalizarse fuertemente en las necesidades que su propio contexto contiene, pero siempre manteniendo una línea rectora clara en términos de sus principios y objetivos (INFOCAP, 2012).

Un aspecto relevante adherido al proceso formativo que aquí se realiza, condice con los efectos que el paso por la institución provoca en la vida de sus participantes, una vez egresados. Al respecto, el centro de estudios de la institución proporciona información valiosa considerando el trabajo de ambas sedes.

#### Vulnerabilidad social en INFOCAP.

Vinculando a los aspectos medulares del presente trabajo, es importante determinar qué clase de población es la que asiste a INFOCAP con mayor frecuencia. Ávalos y Thomas (2007), bajo su “medición de la vulnerabilidad social: un análisis de los alumnos de Infocap”, concluyeron que un alto porcentaje de estudiantes estaba en situación de cesantía (24%), o bien, realizaban “pololos” que sólo les reportaban ingresos variables e insuficientes (21%). Así también, la percepción del mercado laboral se mostró desalentadora, en tanto los encuestados manifestaban fuertes carencias de formación y de vínculos sociales (30,3% y 21,8% respectivamente).

Por otro lado, en salud, la mayor parte de quienes participaron de la investigación, reconocieron reaccionar sólo ante crisis (60,4 manifestó haber vivido una al menos) donde, añadiéndose a la poca capacidad de solventar cualquier gasto que escape al presupuesto general (77% lo percibió como un impacto económico significativo).

En otra dimensión (relativa al acceso a la educación y escolaridad) se encontró que gran parte de los participantes de INFOCAP desertaron de la educación escolar con el fin de aportar con ingresos a sus familias de origen (66,9%). Finalmente, en términos de tenencia material, una alta cantidad de alumnos manifestó vivir de allegado (45%), así como también un alto número de personas

dijo encontrarse altamente endeudados (93%). En base a los resultados de dicha investigación, queda de manifiesto el alto nivel de vulnerabilidad social al que están expuestos los alumnos de INFOCAP, tanto por la situación genérica que viven (en términos de ingresos, provisiones, situación laboral y contractual) como por las amenazas a las que están expuestos de forma constante (problemas de salud, opciones laborales, entorno social).

### Impacto de INFOCAP.

Desde el año 2006, INFOCAP cuenta con un centro de estudios que se ha convertido en un vehículo reflexivo más en torno a la situación que envuelve a los asistentes de la institución (INFOCAP, 2012). En este contexto, y tomando en cuenta las dos sedes que componen estructuralmente a este organismo, es que a continuación se presentarán algunos resultados obtenidos a partir de tres estudios de impacto realizados por estudiantes de la Pontificia Universidad Católica (2006), la Universidad Alberto Hurtado (2006) y la Universidad de Concepción (2011).

Galdames y Saa (2006) realizaron un estudio de impacto cuantitativo en cuanto a los ingresos y empleabilidad de alumnos egresados de INFOCAP. En términos generales, los alumnos egresados de INFOCAP aumentaron sus ingresos a un promedio del 40%. En términos de dinero, el promedio de ingresos por alumno al ingresar fue de \$87.973, aumentando al egresar a \$124.159. En estos parámetros, los hombres egresados subieron sus remuneraciones en un 51% y las mujeres en un 30,3%. En cuanto a la empleabilidad, el porcentaje de hombres que se mantuvo en condición de cesantía luego de egresar fue de un 4,8%, y el de mujeres fue de un 20,7% (considerando que el nivel de cesantía para ambos géneros al ingresar fue de un 24%).

Añadiendo a lo anterior, Fernández y Bontá (2006) hicieron por su parte un estudio de impacto cualitativo. Dicho sea de paso, algunos indicadores arrojados por ése trabajo se entrelazan en ciertos puntos con los objetivos de la presente investigación, hecho que lo hace imprescindible en esta revisión bibliográfica.

Con respecto a las categorías encontradas, y dentro de la dimensión de categorías libres, el sentimiento hacia INFOCAP se vio caracterizado por una fuerte presencia de gratitud de los trabajadores hacia la institución, en aspectos como el apoyo que ellos sintieron, así como la formación técnica y valórica que recibieron durante su estadía. Esto puede dar algunas luces acerca de los aspectos que pudieran repercutir en la permanencia escolar de dichas personas, pese a los aspectos desfavorables de su condición social. Vinculado a lo anterior, también se reportó la categoría de disconformidades y recomendaciones hacia INFOCAP. En esta mirada, los principales temas fueron la poca conexión de algunas asignaturas (como lenguaje o matemáticas) con el oficio que estudiaban, así como también los distintos métodos de enseñanza que traían consigo los distintos profesores voluntarios. Sólo con el afán de complementar, categorías como el sentimiento de pertenencia social, la conciencia y reflexión acerca del acontecer social, las expectativas familiares, entre muchas otras, condicen positivamente con la valoración que los participantes tienen acerca de su paso por INFOCAP (Fernández, 2006).

Finalmente, y más cercano al contexto particular de la sede Concepción, el estudio de impacto de Asenjo y Garrido (2011) puede dar materia fresca de análisis acerca de la situación que enfrentan los alumnos egresados.

A modo general, en términos de ingresos, los hombres egresados de INFOCAP promediaron un ingreso de \$350.363, mientras que las mujeres \$120.615. En paralelo, y en cuanto a la ocupación laboral de los estudiantes, un 26,9% se declaró sin trabajo y un 23,1% como dueña de casa al momento de ingresar. Un año después de haber salido, el 83,5% de los ex alumnos declaró estar trabajando de forma dependiente o independiente.

#### Tema de Investigación:

Modelo comprensivo acerca de la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.

Objetivo general:

-Comprender aspectos vinculados a la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.

Objetivos específicos:

-Conocer la experiencia educativa de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.

-Identificar conceptos relevantes relacionados a la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.

-Indagar en las motivaciones asociadas a la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.

-Conocer aspectos adversos en la experiencia educativa de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.

Preguntas directrices.

¿Qué elementos caracterizan la permanencia escolar en adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción?

¿Qué características presenta la experiencia educativa de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción?

¿Qué sucesos o elementos resultan adversos en cuanto a la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción?

¿Qué motivaciones están asociadas a la permanencia escolar en adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción?

### Diseño metodológico.

Para el desarrollo de éste trabajo, el enfoque metodológico seleccionado es el cualitativo. Esto se fundamenta en la creencia base de que el examen del proceso educativo que ocurre en INFOCAP requiere en especial medida de una mirada del *patrón cultural* específico desde el cual sus participantes realizan las distintas interpretaciones de lo que acontece. Lo anterior, en consideración de tratarse de un contexto educativo distinto al de otros centros técnicos, tanto en términos de su misión y visión declarados, de su acción formativa y de su alumnado participante. En esta línea, un método de examen científico inductivo proporciona las herramientas idóneas para sumergirse en este marco cultural de una forma comprensiva y abierta (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Siguiendo esta senda, el método elegido para la investigación es la teoría fundamentada, enfoque que se centra fuertemente en la elaboración de teorías sustantivas (mediano alcance) mediante un riguroso y reflexivo proceso de producción de información. Además, es sensible a aquellas formas comprensivas emergentes, distanciándose al mismo tiempo de los patrones teóricos preconcebidos, siempre en búsqueda de nuevas formas de entender un contexto y situación determinado (Hernández et al, 2006). En complemento, es deseable para el centro de práctica contar con un marco comprensivo que pueda replicarse a nuevas generaciones de trabajadores, hecho que potencia aún más la elección de éste enfoque. En específico, se utilizará el diseño sistemático de la teoría fundamentada, caracterizado por seguir directamente los pasos de codificación abierta, axial y selectiva. En cuanto a la selección de la muestra, se utilizará un muestreo teórico, ya que éste permite la selección de participantes en aras de conseguir expandir y complejizar la comprensión de un fenómeno en el marco de la generación de teorías de alcance medio. A este respecto, la saturación se alcanza una vez que se cuenta con información suficiente para mostrar un trabajo novedoso y coherente, y cuando las entrevistas comienzan a arrojar información repetida. Para esta investigación, la muestra estará compuesta por hombres y



mujeres que se caractericen por ser estudiantes regulares de segundo o tercer año de las carreras de gastronomía, especialista en belleza, instalaciones eléctricas, instalaciones sanitarias y mueblería.

Finalmente, las herramientas a utilizar serán la entrevista individual semi-estructurada, la entrevista grupal y la observación no estructurada. La primera otorgará directrices generales con las que se pueda enmarcar el diálogo dentro de la temática específica (experiencia educativa en INFOCAP), y la segunda buscará recoger visiones compartidas generadas en la interacción interpersonal de los distintos participantes.

#### Criterios de calidad.

Para el presente trabajo, se utilizarán los criterios de calidad propuestos por Calderón (2002). El primero de ellos es la *adecuación epistemológica*. En este sentido, se procura seguir una senda procedimental adecuada para el problema de estudio. En este caso, la teoría fundamentada y sus características responden adecuadamente al problema de estudio, en tanto como método busca generar, mediante un riguroso proceso de trabajo muestral y de campo, un modelo de corto o mediano alcance en un contexto particular.

El siguiente, es el de *relevancia*. Este responde a la perspectiva que tiene un estudio en tanto contribuye a un desarrollo en las prácticas del contexto y de los participantes del estudio. Con relación a aquello, este estudio se centra netamente en su aplicabilidad funcional con miras a fortalecer los procesos educativos de INFOCAP como centro educativo que es capaz de ofrecer educación, sentido de pertenencia y desarrollo personal a sujetos en situación de vulnerabilidad social.

Luego, el criterio de *validez* asoma como tercer factor. Responde a la opción de profundizar intencionadamente en la información, tratando de encontrar una transferibilidad en términos de funcionamiento lógico de las explicaciones. A este respecto, en este trabajo se hace vital tomar la posibilidad de generar un marco comprensivo que pueda actuar como guía a nuevos y distintos participantes del proceso educativo.

Finalmente, la *reflexividad*, como cuarto criterio, propone la constatación de la postura del investigador en cuanto al tinte que adquieren sus planteamientos básicos y principales. Esto pretende transparentar la acción que éste ejerce como productor de información, reconociendo la injerencia que tiene sobre dicho proceso. A este respecto, el investigador propone una perspectiva socio-económica-cultural basada en la interacción intersubjetiva y la participación comunitaria. Así también, una profunda preocupación por la condición de vida que muchas personas experimentan de forma sostenida en Chile.

## Resultados.

### Resultados descriptivos.

En lo siguiente, se presentarán los resultados descriptivos del estudio. A partir de lo anterior, siete categorías fueron vinculadas al fenómeno de permanencia escolar en el contexto de INFOCAP. Dichas categorías son *situación personal previa a INFOCAP, prácticas institucionales no-docentes y administrativas, acción docente, clima intersubjetivo del grupo curso, aspectos externos a INFOCAP, percepción personal de los aprendizajes y motivaciones personales de permanencia*. Dichas categorías permiten aproximarse al fenómeno de la permanencia escolar desde las distintas condiciones que presentarían resultados más positivos hacia la finalización del proceso formativo. Además, no presentan ningún énfasis jerárquico en cuanto a su impacto directo en la permanencia.

A continuación, la tabla 1 esquematiza las categorías mencionadas anteriormente con sus respectivas sub-categorías y las propiedades o dimensiones asociadas a estas.

Tabla 1. Categorías, sub-categorías, propiedades y dimensiones asociadas a la permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social.

Categoría	Sub-categorías	Propiedades y dimensiones
Situación personal previa a INFOCAP	-Conocimiento previo del oficio.  -Necesidades personales apremiantes.	-Experiencia práctica con el oficio.  -Vías informales de aprendizaje.  -Familiares / laborales / certificación.
Prácticas institucionales no-docentes.	-Prácticas personales de funcionarios.	-Recepción desde INFOCAP.  -Seguimiento y apoyo de funcionarios.
Acción docente.	-Performance docente.  -Vínculo con participantes.	-Características personales en la enseñanza.  -Prácticas educativas formales.  -Apoyo de docentes.  -Compromiso docente percibido.
Clima social del curso.	-Desarrollo de la relación.  -Apoyo grupal.	-Relevancia de la comunicación.  -Actividades comunes.  -Material / afectivo.
Aspectos externos a INFOCAP.	-Compatibilidad trabajo-INFOCAP.	-Horarios disponibles para el estudio.  -Labores domésticas / cuidado de hijos.  -Injerencia del empleador.  -Flexibilidad INFOCAP/horarios de trabajo.

Percepción personal de aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autodefiniciones desde INFOCAP.</li> <li>-Repercusiones directas del aprendizaje.</li> <li>-Utilidad futura de los aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Personales y académicas.</li> <li>-Práctica laboral.</li> <li>-Complementariedad laboral.</li> <li>-Aumento en los ingresos.</li> </ul>
Motivaciones personales de permanencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compromiso hacia la capacitación.</li> <li>-Proyecciones de desarrollo personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Personal / institucional</li> <li>-Posibilidades de emprendimiento.</li> <li>-Continuidad de estudios.</li> </ul>

### Resultados descriptivos.

La revisión en profundidad de los resultados descriptivos corresponderá al examen de cada una de las categorías expuestas anteriormente.

#### *Situación personal previa a INFOCAP.*

La categoría denominada *situación personal previa a INFOCAP* hace referencia a las distintas instancias relativas a la vida personal, familiar y laboral de los trabajadores antes de ingresar al centro de capacitación. Es relevante en cuanto a la permanencia porque dicta las expectativas y necesidades iniciales con que se aborda el proceso educativo.

Dos sub-categorías aparecieron ligadas a lo anterior, catalogadas como *conocimiento previo del oficio y necesidades personales apremiantes*.

El *conocimiento previo del oficio* daría cuenta de las aproximaciones iniciales a las prácticas que están asociadas al oficio elegido en INFOCAP.

La alusión a los acercamientos previos a la actividad elegida en INFOCAP se hizo recurrente en los relatos. Por ejemplo, esta integrante del curso de peluquería tarde 2 expone lo siguiente:

Entrevista 2: “Sí, me gustaba la peluquería porque mis hijas son de pelo largo, mis lolas, y cuando de niñas yo las peinaba, le hacía cortes, de repente las maquillaba solas yo y cosas así... y tinturado que de repente mis hermanas, mi mamá. Pero ya venía con algo, no de cero cero” (sexo: femenino, edad: 40 años).

La experiencia práctica con el oficio, vale decir, derivado del ejercicio en el oficio (generalmente como ayudante), es uno de los puntos sobresalientes, especialmente en hombres:

Entrevista grupal: “Yo trabajaba de ayudante, ya tenía conocimiento pero no sabía por qué, para qué se hacían las cosas de esa manera. Aquí conocí la parte más teórica, que era la que yo no tenía, solo tenía la práctica” (sexo: masculino, edad 25 años).

Por otro lado, las vías informales de aprendizaje también asomaron como un aspecto relevante en el conocimiento previo del oficio:

Entrevista 4: “Lo que yo sé o lo que yo sabía de electricidad cuando ingresé aquí fue, era leyendo o preguntando (...) Yo sabía hacer instalación pero en realidad yo lo hacía porque a mí me habían explicado o fijarse en cómo estaba hecha una instalación” (sexo: masculino, edad: 54 años).

En complemento a lo anterior, las *necesidades personales* aparecen como otro fenómeno importante en relación a la situación previa al ingreso a INFOCAP, en tanto dan cuenta de las circunstancias que movilizan -en primera instancia- la búsqueda de capacitación laboral. A continuación, un testimonio relativo a esto:

Entrevista 1: “Lo que me motivó fue cuando... fue en un proceso de cesantía que vivió mi esposo en la casa. Entonces estuvo muchos meses sin trabajo. Y ese yo creo que fue pero una cosa que a mí me marcó demasiado (...) De repente uno no tiene dónde acudir en un caso así” (sexo: femenino, edad: 47 años).

Particularmente, las necesidades se pudieron dimensionar como familiares-laborales-certificación, pudiendo actuar alguna de forma predominante, o en un conjunto:

Entrevista 4: “No tenía algo, digamos, que me respaldara. Digamos, donde yo sabía hacer lo que hacía. Por lo general era en mi casa o en ocasiones a conocidos, les hacía algunas cosas” (sexo: masculino, edad: 54 años).

Entrevista grupal: “Bueno, yo trabajo hace 24 años en una empresa que es de gas, y prácticamente ya tengo el piso, entonces no veía como surgir, porque ya estaba estancado (...) Tengo una familia numerosa, están estudiando y requieren una parte monetaria importante. Y acá donde estoy actualmente no la tengo” (sexo: masculino, edad: 48 años).

### *Prácticas institucionales no-docentes.*

Considerado ya el ingreso y experiencia educativa dentro de INFOCAP, las prácticas institucionales no ligadas oficialmente al ámbito docente marcaron un aspecto motivacional significativo desde la percepción de los participantes.

Por un lado, las prácticas personales de funcionarios de INFOCAP presentan una injerencia positiva en la evaluación que los trabajadores en formación tienen con respecto a la institución y al proceso educativo:

Entrevista 1: “Y las personas que están detrás de INFOCAP, que son las autoridades, se preocupan mucho de que esto funcione, que funcione bien. Y eso se nota (...) Recibimos ese calor humano que hay acá, de las personas que trabajan acá. Y además las ganas y el interés que ponen ellos para que nosotros sigamos adelante y estemos motivados y tengamos ganas de tirar para arriba y siempre nos están ehh...ehh... como motivando que sigamos” (sexo: femenino, edad: 47 años).

En específico, la recepción de participantes que se hace al comienzo de cada jornada es recibida positivamente, siendo resaltada la participación de funcionarios con distintos niveles jerárquicos dentro de la institución:

Entrevista 2: “Eso para mí es una admiración. Para mí como, cuando yo llegue aquí, no es ni siquiera como ir a un colegio y todos os mandos mayores están encerrados en su oficinas, y eso que son niños, que debería estar pendientes más de ellos, y acá no, acá están todos todos en la puerta esperando a que nosotros lleguemos. Y para mí eso es importante, es como que a mí me incentivan a seguir más adelante (...) El director se gana igual a las dos de la tarde, dos y media. Yo cuando llego está el director, están todos. Todos en la puerta.” (sexo: femenino, edad: 40 años).

Así también, el seguimiento y apoyo constante de los funcionarios hacia los trabajadores es recibida positivamente, siendo identificada -como práctica- de forma específica con INFOCAP:

Entrevista grupal: “Las personas en este lugar realmente son preocupadas como dice mi compañero. No es como en otras partes que si uno falla, falla no más, y acá, incluso, los coordinadores te llaman por teléfono a las personas y, porque el modo que tienen es un modo de que un profesor va donde uno y lo ayuda, no es como tratar de no aportar ni apoyar” (sexo: masculino, edad: 25 años).

### *Acción docente.*

Esta categoría refiere a las prácticas realizadas personalmente por los docentes tanto dentro como fuera del aula.

En primera instancia, la performance docente hace relación a los modos en que estos llevan a cabo el proceso de enseñanza dentro del aula:

Entrevista 3: “Cuando yo entré eh... los primeros días me gustaba porque los profesores tenían una manera de enseñar súper bien. Explicaban todo súper bien. Y a la primera uno entendía al tiro” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Las características personales de los docentes en la enseñanza se tornan clave, en tanto son percibidos como dispuestos a perseverar en su tarea explicativa:

Entrevista 2: “Mire yo no tengo nada que decir de los profesores, porque ellos ponen harto de su parte para que nosotros entendamos bien. Yo en mi caso llegué hasta cuarto año básico, y.. y ellos tener cabeza de enseñarnos a nosotros para mi es agradecer un montón de volver” (sexo: femenino, edad: 40 años).

Entrevista 4: “Todos son ehh.. cómo se pudiera decir... Que se la juegan por enseñarle a uno. Como que uno no entiende mucho las cosas... pero no, excelente. Están dispuestos a aclarar todas las dudas. Siempre dicen que cualquier cosa, cualquier duda que uno tenga les pregunte” (sexo: masculino, edad: 54 años).

En complemento, los aspectos educativos formales tales como la didáctica y la evaluación son importantes en la apreciación de la performance docente. Particularmente, el énfasis excesivo en las calificaciones:

Entrevista 5: “Hay algunos detalles también, como por ejemplo que los profesores nos enseñan algo y al tiro nos hacen una prueba de eso. O nos sacan una nota de eso. Entonces enséñennos bien y después nos sacan una nota (...) Inclusive en taller. En taller estamos luchando más por hacer un tablero por la nota que por aprender” (sexo: masculino, edad: 41 años).

El vínculo de los docentes con los trabajadores también es valorado como un aspecto importante por los mismos. Esto se simboliza en la interacción que generan y en los significados que se crean:

Entrevista 2: “Sí, es lo más lindo de ella, es que comparte su alegría y sus penas con nosotros, como nosotros con ella” (sexo: femenino, edad: 40 años).

Entrevista 5: “Pero dentro de todo, con el que estamos más bien nosotros, el que más nos apoya, aunque todos nos apoyan igual, con el que mejor nos llevamos es el de taller” (sexo: masculino, edad: 41 años).

Por otro lado, el compromiso de los docentes percibido por los trabajadores parece contemplar aspectos como el hecho de trabajar voluntariamente:

Entrevista grupal: “Bucha de repente.. para mi u otra persona es rico ver que personas que están a punto de titularse o se hayan titulado, den un poco de su tiempo, de estar con sus familias, de trabajar, que lo devuelvan a la ciudadanía común y corriente como uno” (sexo: masculino, edad: 25 años).

Entrevista grupal: “Y yo creo que aquí no se valora tanto en los alumnos el compromiso que tiene el voluntariado acá. Ehh,. Yo pienso que aquí hay por parte, afortunadamente una minoría, un desconocimiento y una falta de respeto entre comillas, con el sacrificio que están haciendo un montón de gente para sacar esto adelante” (sexo: masculino, edad: 48 años).

### *Clima social del curso.*

Esta categoría se vislumbra como el estado de relaciones que se generan entre compañeros o compañeras de curso a lo largo del proceso educativo. Al permanecer dentro del mismo grupo durante nueve meses, distintas dinámicas se generan entre los asistentes, repercutiendo esto en la noción de permanencia y deserción aquí tratada.



En primera instancia, el desarrollo de la relación dentro del curso es enmarcada por una progresión desde la inicial falta de compañerismo, hasta una fuerte cohesión hacia los pasos más adelantados del ciclo:

Entrevista grupal: “Yo creo que al principio fue como, era como lejana, como no los conocía, pero a través del tiempo se han ido interactuando más lazos de amistad con los mismos compañeros. Tuve un compañero acá que vivíamos a media cuadra y no nos hablábamos, después de acá nos vimos y nos saludamos siempre, incluso lo he llamado hasta por teléfono de repente” (sexo: masculino, edad: 48 años).

La comunicación que se da entre compañeros a través del tiempo se torna relevante para el fortalecimiento de las relaciones dentro del curso, particularmente como vía de regulación de conflictos:

Entrevista 1: “En mi caso por ejemplo cuando yo llegué tuve problemas con algunas compañeras, que yo sentía que no tenía afinidad con algunas (...) Entonces un día en un ramo que tengamos, que tuvimos que decir las cosas de frente , yo me di cuenta de eso porque me lo dijeron, pero yo tuve todas las herramientas para defenderme como persona y hablé para, con ellas. Ahí se dieron cuenta que estaban equivocadas... me veían de otra forma. Entonces había que conocernos, comunicarnos, tanto, porque hay que, ehh, escuchar también a las demás. No solamente una hablar y hablar, y no escuchar al resto, también hay que escucharlos” (sexo: femenino, edad: 47 años).

Entrevista grupal: “Pero ahora que los conoce más uno ya los puede ayudar, sabe dónde revientan, sabe su forma de ser más menos y ya al menos sabe llevar y se complementa uno un poco más, entonces por donde buscarse el lado, entonces, pero yo creo que esto es más voluntad, voluntad y conversar” (sexo: masculino, edad: 48 años).

Así también, la realización de actividades comunes, especialmente en taller, se destaca como un elemento que da cuenta del compañerismo dentro de un curso:

Entrevista grupal: “Como que el ramo que más gusta al curso es taller, independientemente que haya desarrollo humano, para mi es taller, porque esto incentivaba el compañerismo, porque uno dice al compañero que esté ahí, y el compañero va a estar, en las clases de desarrollo humano va a estar al lado, pueden discutir distintos puntos de vista, en cambio en Taller no, tampoco vamos en la misma dirección” (sexo: masculino, edad: 25 años).

Paralelamente, el apoyo grupal se entiende como las distintas formas de contención entre los integrantes del curso durante el proceso formativo:

Entrevista 4: “Nosotros hemos tratado de irnos apoyando bastante, dándonos ánimo, porque la idea es que los que estamos terminemos todos. Entonces en las ocasiones que hemos tenido y cuando se ve que hay algunos compañeros que a lo mejor están en la duda de seguir, el darle ánimos para terminar” (sexo: masculino, edad: 54 años).

El tipo de apoyo pudiera especificarse como material o afectivo, en tanto ambas formas son verbalizadas por los participantes:

Entrevista 3: “Por ejemplo cuando un compañero tiene problemas, hacemos una colecta y lo ayudamos con dinero, con plata. Y eso es lo, eso es lo que hacemos nosotros. Compañeros que han tenidos problemas se le ha hecho una colecta, se le pasa su dinero” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Entrevista 2: “Es que nos conversamos cosas, de nosotros, problemas familiares, de repente nos desahogamos unas con otras, lloramos, nos reímos, y cosas así” (sexo: femenino, edad: 40 años).

#### *Aspectos externos a INFOCAP.*

Esta categoría se vincula a aquellos elementos externos a INFOCAP que intervienen directamente en el adecuado desarrollo del proceso formativo en la institución. Dichos aspectos condicionan ciertos cursos de conducta deseados por los participantes, y se tornan relevantes a la hora de describir el proceso educativo.

En primer término, la compatibilidad –en términos horarios- entre las actividades laborales y domésticas y la asistencia a INFOCAP aparece como un aspecto relevante entre las personas participes de la institución:

Entrevista grupal: “Para mí es complicado porque de repente por mi trabajo me toca viajar de repente. Algunos días fuera de la región” (sexo: masculino, edad: 25 años).

Particularmente, uno de los aspectos involucrados es la escases de tiempo para dedicar a los estudios:

Entrevista 1: “Es que como estoy, lo que pasa es que como nosotros, el training de estudios acá es muy acelerado. Nos pasamos estudiando. Estudiamos, estudiamos, estudiamos y en qué momento, además llegamos a hacer los quehaceres a la casa” (sexo: femenino, edad: 47 años).

Entrevista 3: “Y uno como estudia, uno solamente, como trabaja y estudia uno tiene que estudiar saliendo de aquí, llegando a la casa como a las 12 de la noche hasta las 1 de la mañana estudiando, toda la mañana, a mi me pasa eso” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Sumado a esto, las labores domésticas y el cuidado de los hijos también presenta ciertas dificultades en la apreciación de la viabilidad del proceso educativo:

Entrevista 1: “Entonces eso; de repente uno viene en el bus, aparte que uno viene preocupada de rendir bien acá, llegar a buena hora, ser puntual, ser responsable, pero uno es como que viene con... la... el cuerpo viene para acá y la cabeza está en la casa. Que si entre la ropa, que si los hijos se irán acordar que esta la ropa tendida, que si... cosas tan cotidianas” (sexo: femenino, edad: 47 años).

Entrevista 2: “Porque yo no puedo trabajar , porque el solo hecho de tener un hijo con síndrome de down, y más encima no habla, no tiene lenguaje, no habla él, y hace, y esto me ayuda a no dejar a mis hijos solos” (sexo: femenino, edad: 40 años).

Dentro de los participantes masculinos, la injerencia que el empleador tiene sobre el cumplimiento de horarios y jornadas laborales –y posteriormente la asistencia a INFOCAP- es determinante. Incluso, se hace recurrente la descripción de una conducta severa por parte de los mismos:

Entrevista 3: “Es que algunos compañeros tienen problemas con su trabajos. Que a veces el empleador le exige quedarse hasta más tarde. Y por eso que ellos a veces se desaniman. Yo creo que ellos tienen todas las ganas de venir, pero cuando en el trabajo los empleadores o los jefes le dicen a uno “oye tenís que quedarte más tarde”, como que a uno lo bajan... “buta jefe yo estoy estudiando” le dice uno, “puta a mi no me interesa que estés estudiando” dicen los jefes” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Entrevista grupal: “Los jefes son muy complicados. Dicen “¿qué prefieres, el estudio o su trabajo?”, y ahí es donde uno, bueno también va en las personas. Si no acostumbran al jefe al, a un horario, o cuando yo tengo que hacer algo no me quedo, el jefe ya va a depender de que es siempre” (sexo: masculino, edad: 25 años).

Al sentido contrario, también existió una visión distinta con respecto al accionar del empleador:

Entrevista grupal: “En ese sentido el horario no me complicaba, y que además que mi jefa también hacia clases acá, entonces tenía el abanico para no tener problemas acá” (sexo: masculino, edad: 48 años).

Finalmente, la relación que existe entre los horarios de trabajo y la flexibilidad que INFOCAP muestra al respecto son una arista también tratada por los participantes:

Entrevista 4: “Porque incluso se me ha presentado, digamos, la... un problema que yo tenía en el trabajo. De que yo trabajo y estudio, entonces se me presentaba este problema digamos, de que se tena, algunos problemas para venir a estudiar” (sexo: masculino, edad: 54 años).

### *Percepción personal de aprendizajes.*

Esta categoría hace mención a la apreciación personal de los participantes con respecto a los distintos aprendizajes que han desarrollado desde su ingreso a INFOCAP. Uno de los puntos enfáticos en este sentido es la generación de concepciones, habilidades y conocimientos relevantes para distintas esferas de la vida personal.

En primer término, las autodefiniciones que se generan en los participantes a partir de la experiencia en INFOCAP denotan un nuevo abordaje de sí mismos, nutrido por nuevos conceptos y capacidades que hasta el ingreso en la institución, desconocían:

Entrevista 3: “Vivía como un pájaro. Sabía puro trabajar no más. De la pega de la pega a la casa, era como un pájaro no más. No tenía idea de nada, ahora no,. Ahora pienso, me hablan y contesto. Me dicen cualquier cosa, si le digo yo, esto aquí esto allá. Me preguntan cualquier cosa oye no yo me identifico de esta manera en mi trabajo, pa. Me identifico ahora. y y me preguntan algo, y entiendo las cosas cuando me dicen algo ahora. Gracias a infocap. A infocap ahora he cambiado” (sexo: masculino, edad: 39 años).

A este respecto, las autodefiniciones se clasifican entre tipos. Uno de ellos son las autodefiniciones personales, caracterizadas por apuntar a aspectos propios de la personalidad y conducta de los participantes:

Entrevista 2: “Porque igual estaba, soy depresiva, o sea soy harto depresiva, y para mi instancia me sacaron, me ayudaron a desarrollarme como expresarme, porque yo en este

momento no hubiese estado conversando contigo si INFOCAP no nos hubiese preparado (...) Pero también me sirvió a sacar el , que ya puedo, decir yayo puedo trabajar en grupo porque ya, ya saque lo mío. Ya saqué mi vergüenza mí de repente me incomodaba porque lo iba a hacer mal” (sexo: femenino, edad: 40 años).

De una forma similar, también se enunciaron autodefiniciones académicas, vinculadas al desempeño académico que han conseguido en INFOCAP:

Entrevista 2: “Ahí yo soy matea. Ahí me tiro de cabeza. Porque yo en taller se mucho mas en taller que en la área de asignaturas. Ahí yo me destaco bien porque a mí me cuesta memorizar, guardar aquí y después escribir, me cuesta mucho. Pero cuando a mi me llevan al taller yo se me toda la materia, todo lo que tengo que hacer” (sexo: femenino, edad: 40 años).

Entrevista 3: “Yo llevo mis notas, se las muestro: 6,7, 65, 6,0, se las muestro a ellos y me quedan mirando , “papi, ¿y estas notas te sacai?” me dicen” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Entrevista 5: “Estoy aprendiendo bastante y me gusta mucho. Además soy un buen estudiante, me va bastante bien” (sexo: masculino, edad: 41 años).

Las repercusiones del aprendizaje condicen con aquellos efectos que los participantes perciben acerca de las aplicaciones de aquello que aprenden pasando por INFOCAP:

Entrevista 3: “Cuando hago los presupuestos de trabajo los sé hacer, me enseñaron a hacer presupuestos de trabajo. Me quedan los presupuestos bien hechitos, me quedan mirando las personas cuando voy a dejar el presupuesto. Y me dice maestro quiero que usted me haga la pega, solamente por el solo hecho de entregar el presupuesto como me enseñaron a hacerlo aquí, las personas como que a uno lo miran mejor, porque uno adquiere como educación, eso no lo tenía antes yo” (sexo: masculino, edad: 39).

Las repercusiones laborales que conlleva la capacitación laboral en INFOCAP son expresadas de forma seguida. El aprendizaje de nuevas herramientas les permite desenvolverse de forma más satisfactoria en sus entornos habituales:

Entrevista grupal: “Y me sirvió para aun desarrollarme mejor en mi trabajo. Luego de un tiempo, siempre de ayudante para la constructora donde trabajaba, se me dio la posibilidad

con un compañero que me dijo que el contratista necesitaba maestros. Fui a la entrevista y quedé” (sexo: masculino, edad: 25 años).

Finalmente, la apreciación de los participantes acerca de sus aprendizajes contempla la utilidad percibida con respecto a los contenidos impartidos. Esto quiere decir, la actitud personal acerca de los posibles alcances de su capacitación:

Entrevista 5: “Pero yo sé que nos sirve. Igual nos sirve. Porque pueden haber cálculos en taller, en electricidad don hay que usar las matemáticas. Para tener buena relación con el jefe que vamos a tener en lenguaje nos enseñan a comunicarnos. En estrategias de comunicación que es un curso que yo elegí, me sirve para expresarme mejor frente a la gente no ponerme tan nervioso, me enseñan técnicas todo eso. Computación hacer planos, tecnología hacer planos. Desarrollo humano, desarrollarse con la gente, que nos traten bien” (sexo: masculino, edad: 41 años).

Con respecto a este tópico, una utilidad percibida es la complementariedad del oficio aprendido con otras actividades similares. Esto da la posibilidad de ofrecer trabajos completos donde antes ofrecían un solo servicio:

Entrevista grupal: “Yo tengo dos tres cosas más que puedo complementar con esto. Y una de las cosas me significa esto. Yo tengo cartera de clientes, yo tengo gente conocida, o sea yo no parto de cero, no parto de cero. Pero una de las cosas que de repente mis clientes que yo tenía les decía, gasfitería lo da un compañera, o amigo, pero ahora lo voy a poder tomar yo, o a lo mejor con mi amigo hacerlo juntos y sacar un mejor partido de eso. Entonces ampliar el horizonte, ampliar la malla con que me puedo desarrollar más adelante” (sexo: masculino, edad: 48 años).

Entrevista 3: “Porque yo sé ejecutar lo que... que... como, habilidades manuales , sé hacer las pegas con mis habilidades manuales, tengo habilidades manuales y yo aprendí en la construcción, porque yo trabajo de los 16 años en la construcción. Entonces yo sé hacer todo. Completo. Entonces yo aquí, me complementé yo aquí. Con electricidad ahora. Entonces yo quiero completarlo todo, tener papeles de técnicos en construcción. Para tomar las pegas completas, tener papeles que yo ejecuto esos trabajos” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Paralelamente, la utilidad de la capacitación en INFOCAP con respecto al aumento de ingresos económicos se menciona como aspecto central. Muchas de

las personas declaran haber estado (o están actualmente) en una situación económica precaria:

Entrevista 1: "(...) y generar dinero para poder tener mejor calidad de vida, ojala mejor de la que tengo, porque la que tengo quizás es básica no mas, pero yo aspiro a mas" (sexo: femenino, edad: 47 años).

Entrevista 5: "Tener mejores recursos, porque a mí no me ha ido tan bien digamos, económicamente en los últimos años, hace bastante tiempo. Entonces si voy a tener mejores recursos económicos es bueno" (sexo: masculino, edad: 41 años).

### *Motivaciones personales de permanencia.*

Esta categoría hace mención a los aspectos internos declarados por los participantes que hacen directa alusión a su deseo de finalizar el proceso educativo en INFOCAP. Resaltan de forma clara tanto el compromiso adquirido personalmente hacia la consecución de la capacitación y las perspectivas de desarrollo personal a futuro derivadas del trabajo en la institución.

En primer lugar, el compromiso hacia el proceso de capacitación es relacionado frecuentemente con el cumplimiento de asistencia y horarios. El compromiso quedaría definido como un imperativo personal asociado a la persistencia en el proceso:

Entrevista grupal: "De repente es extenuante porque yo tengo otro, tengo dos trabajos, tengo el trabajo de voluntariado y tengo mi familia, de repente como que uno quiere tirar la toalla, pero piensa más adelante, dice no ya eso si lo empecé tengo que terminarlo, pero personal me parece que es bueno, idóneo y no estoy para nada arrepentido de haber hecho esto aquí y por eso lo he recomendado harto" (sexo: masculino, edad: 48 años).

De esta manera, dicho imperativo podría tener un foco vinculado predominantemente a la acción personal dentro de INFOCAP:

Entrevista 5: "(...) porque lo que empecé me gusta terminarlo. O sea si lo puedo hacer lo voy a hacer. Y no pienso fallar de lo que he logrado hasta ahora hacia adelante" (sexo: masculino, edad: 41 años).

Entrevista 2: "Yo llego aquí a un horario, y trato de cumplir mis horarios, y hasta el momento tengo una sola inasistencia, de los 6 meses que vamos a cumplir, 4 meses, 5 meses. Para mí es importante la responsabilidad, el respeto, la comunicación. Y eso me hace que yo deba terminar" (sexo: femenino, edad: 40 años).

O también pudiera presentar un énfasis hacia el esfuerzo de otros actores dentro del proceso educativo en la institución:

Entrevista grupal: "A mí en lo personal haber empezado y llegar hasta el final de esto, es decir "lo terminé". Con esfuerzo lo termine. Y con la ayuda de los demás. Porque uno tiene que agradecer la ayuda de los demás. Acá todos ayudan, desde la zona de mantención hacia arriba, pasando por los compañeros igual. Aquí nadie rema solo, aquí todos nos ayudamos a remar (...) Es como un bote, como un bote romano, todos tienen que remar para sacarlo adelante" (sexo: masculino, edad: 25 años).

Asociada a esta categoría de motivaciones personales a la permanencia, también están las proyecciones de desarrollo personal futuro. Este aspecto hace mención a las hipótesis y deseos que los participantes evidencian con respecto de su crecimiento personal de forma posterior a la capacitación en INFOCAP:

Entrevista 1: "Sentirme útil, sentirme útil, sentir lo que toda la vida me pregunte, todos esos años de dueña de casa, mas de 20 años casada y siempre ahí, 'tonces eso me motiva, me motiva ser independiente, ser yo mi propia jefa, poder trabajar en lo que me gusta, poder trabajar lo que me gusta, en lo que estoy aprendiendo (...) Yo aspiro a mas, trabajar, no sé , instalar un salón, en este caso que mi carrera es belleza, especialista en belleza. Y superarme en la vida y si puedo seguir estudiando... ¿por qué no?" (sexo: femenino, edad: 47 años).

Una arista de esta apreciación es la posibilidad de emprendimiento. Uno de los focos que se promueven dentro de la institución es la posibilidad de trabajar de forma independiente. Dicho aspecto es reforzado en distintos cursos e instancias:

Entrevista 2: "Con mi cartón, con título, con una buena, ehh... con buen proyecto, y con el apoyo de INFOCAP, de aquí mismo voy a salir con proyectos, porque yo me lo proponga, y me lo voy a proponer y no me voy a quedarme ahí (...) Claro, para emprenderme pu, para ponerme mi salón, porque sola.. no hagamos, no seamos ciego, o sea, es difícil que yo pueda comprar mi maquinaria, los lavados de pelo, es difícil, mas a los precios que están. Pero si aquí me ayudan con los proyectos, yo aquí puedo comprar lo más básico, pa empezar" (sexo: femenino, edad: 40 años).



Englobado también en esta categoría, la continuidad de estudios es continuamente mencionada como posibilidad de desarrollo posterior a INFOCAP:

Entrevista 3: “Yo después de terminar infocap, quiero estudiar, quiero estudiar técnico en construcción, quiero estudiar técnicos en construcción porque quiero tomar las pegas de electricidad y construcción, tomar las pegas completas. Y tener papeles pa demostrarle a la gente, o a las empresas que yo ejecuto esos trabajos” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Entrevista 4: “Dedicarme a esto no más po’... a lo que es la electricidad que me gusta bastante, y ver la posibilidad, digamos, si es que puedo hacer otro curso. Eso creo que sería bastante... a lo mejor seguir estudiando, algo relacionado a lo mejor con el rubro eléctrico” (sexo: masculino, edad: 54 años).

Entrevista grupal: “Yo lo que quiero es trabajar en el rubro un tiempo, juntar dinero para volver a estudiar. Yo lo único que quiero, es que ya me di cuenta que este oficio da para más. Este oficio yo lo quiero para que me ayude a sacara una construcción, yo quiero estudiar construcción civil” (sexo: masculino, edad: 25 años).

### Análisis relacional.

El proceso de codificación axial derivó en la generación de una serie de relaciones asociadas a la dimensión de permanencia escolar dentro de INFOCAP, sede Concepción. Específicamente, se diseñó un modelo comprensivo referido a las situaciones que promueven la permanencia en el proceso de capacitación por parte de los asistentes a la institución. Asociado a esto, y en consideración de la categoría de dimensión de la permanencia (mayor o menor tendencia a la permanencia), se contemplan también condiciones vinculadas a la deserción escolar.

En lo siguiente, se presentan los esquemas referidos a la dimensión de permanencia escolar elaborados desde la codificación axial. En ambos casos, el uso de citas será utilizado como fundamento de la elaboración e interpretación de relaciones.

Figura 1. Modelo comprensivo de permanencia escolar de adultos en situación de vulnerabilidad social asistentes a INFOCAP, sede Concepción.



Desde el planteamiento del modelo, la permanencia escolar estaría asociada fuertemente a la constante interacción entre las formulaciones personales de los participantes, los vínculos inmediatos establecidos con los otros actores directos del proceso educativo dentro de INFOCAP (específicamente, compañeros de curso, profesores y funcionarios) y las variables externas a la institución asociadas al contexto laboral y doméstico propios asistentes.

Una condición inicial para comprender el fenómeno de la permanencia, es la compatibilidad de las funciones personales externas a la institución y los parámetros horarios y de asistencia propuestos por INFOCAP. En el siguiente ejemplo, se expondrá un extracto de entrevista (donde “E” equivale a entrevistador e “I” informante) donde es abordado este tópico:

E: Cuéntenme que recepción tuvieron ustedes de INFOCAP cuando entraron...

I: De primeras yo lo vi demasiado estructurado...

E: Demasiado estructurado...

I: si demasiado estructurado. Porque está bien que sea gratis, que haya voluntarios y todo, pero el tema de la asistencia es complicado porque hay personas que trabajan. Y en el rubro de la construcción la mayoría. La gran mayoría de lo que son varones. Eh. Los jefes son muy complicados. Dicen “¿qué prefiere, el estudio o su trabajo?”, y ahí es donde uno, bueno también va en las personas (sexo: masculino, edad: 25 años).

Pese a lo anterior, se explicita la posibilidad de flexibilizar dichas instancias en ciertos puntos de la capacitación. Esto es significado como algo fundamental en cuanto a la viabilidad de los estudios:

Entrevista grupal: “Si, lo bueno es que ahora este semestre ehh, se dio eso. Que antes eran los primeros 15 minutos, de 730 a 745 podía quedar presente. Ahora se logró hasta las 20 horas. Costó pero lo logramos” (sexo: masculino, edad: 25 años).

Las distintas acciones y mandatos de los empleadores repercuten directamente en la compatibilidad que los participantes vivencian entre sus tareas laborales y su asistencia a INFOCAP. En el ejemplo siguiente, se percibe claramente la incompatibilidad entre aquello dispuesto por el empleador y la viabilidad de los estudios:

Entrevista 3: “Es que algunos compañeros tienen problemas con su trabajos. Que a veces el empleador le exige quedarse hasta más tarde. Y por eso que ellos a veces se desaniman... Yo creo que ellos tienen todas las ganas de venir, pero cuando en el trabajo los empleadores o los jefes le dicen a uno “oye tenís que quedarte más tarde”, como que a uno lo bajan. “Buta jefe yo estoy estudiando” le dice uno, “puta a mi no me interesa que estés estudiando” dicen los jefes. “Ah, es que ese día partimos la pega”. Porque así son los empleadores. Entonces uno no tiene como las oportunidades del apoyo, “sais que te vay a irte más temprano porque estay estudiando y ya ándate a las 530, 6 de la tarde. A qué hora entrái? 730, ya ándate a las 6 de la tarde” (sexo: masculino, edad: 39 años).

Entrevista 4: “Hay varios compañeros que tienen el mismo problema digamos, y que, trabajan y estudian y entre medio se les complica bastante poder estudiar, que en realidad, le hecho digamos de estar trabajando y estudiando se complica un poco, porque a uno no queda mucho tiempo para estudiar. Entonces eso es un poco lo complicado. Y lo otro es que otros compañeros tienen jornadas de trabajo muy extensas entonces también como

que se les cruza un poco el hecho de que están terminando de trabajar y aquí están empezando las clases, entonces se les complica un poco” (sexo: masculino, edad: 54 años).

Por otro lado, pudiera ocurrir eventualmente el caso negativo, vale decir, la posibilidad de acordar los horarios pertinentes para compatibilizar la asistencia a INFOCAP y el cumplimiento de tareas en el trabajo:

Entrevista 4: “Porque incluso se me ha presentado digamos, la, un problema que yo tenía en el trabajo. De que yo trabajo y estudio, entonces se me presentaba este problema digamos, de que se tena, algunos problemas para venir a estudiar. Entonces estaba en la duda de o retirarme de la pega y seguir el curso, o salirme del curso y seguir trabajando, pero la idea no era esa. Porque el hecho más o menos de dejar de trabajar, se me complicaba digamos, problemas en la casa, digamos, dejar de trabajar. Pero, gracias a dios pude solucionar el problema que tenia, y ahora estoy terminando y sigo trabajando” (sexo: masculino, edad: 54 años).

De la misma forma, pero más recurrente en las mujeres asistentes a INFOCAP, se presenta la compatibilidad entre las labores domésticas y el cuidado de hijos y la asistencia a la institución. En este sentido, la composición familiar con que cuentan los participantes o la posibilidad de contar con otros cercanos que respalden el trabajo del hogar resulta gravitante:

Entrevista 1: “Yo creo que igual es importante y preocupante para algunas compañeras que viven solas con sus hijos, que no tienen el apoyo o que tienen un marido y que está lejos y que también de repente no aporta (...) En los demás... yo creo que hay algunos que no tienen trabajo y estudia, que estudian y trabajan, y supongamos que no tiene trabajo, fundamental las becas que les dan acá en INFOCAP, yo creo que ayuda mucho... mucho, porque a lo mejor algunos le dan para la locomoción pero cuántos llegarán a su casa a comprar el pan, entonces yo creo que es importantísimo” (sexo: femenino, edad: 47 años).

Una vez abordados los temas externos a INFOCAP que condicionan de cierta forma la posibilidad de permanencia, es necesario mirar los procesos internos de la institución que abordan este tema.

La mirada de este modelo aborda el fenómeno de la permanencia como una interrelación entre las apreciaciones personales de los participantes y las distintas

dinámicas de las que es participe durante la capacitación. A este respecto, desde dentro de la institución, tres esferas sociales fueron mencionadas como determinantes en el proceso educativo y, así también, de la permanencia: el grupo-curso, los docentes y los funcionarios no-docentes.

El grupo-curso fue abordado descriptivamente desde el desarrollo de la relación entre los integrantes a lo largo del ciclo educativo, así como también como fuente de apoyo material y afectivo. Ambas formas fueron apuntadas como determinantes en la continuidad del proceso de otros integrantes del grupo. Particularmente, taller fue apuntado como un ramo donde el compañerismo es un concepto valorado:

Entrevista grupal: “Taller, porque esto incentivaba el compañerismo, porque uno dice al compañero que esté ahí, y el compañero va a estar, en las clases de desarrollo humano va a estar al lado, pueden discutir distintos puntos de vista, en cambio en Taller no, tampoco vamos en la misma dirección” (sexo: masculino, edad: 25 años).

“Yo creo que Taller es el ramo que complementa más con los compañeros y se relaciona más directamente con ellos, de repente había que hacer trabajos individuales y a veces en grupo y realmente ahí se ve, porque hay más unión, más garra” (sexo: masculino, edad: 48 años).

Entrevista 2: “No, ella es un amor (profesora de taller), un amor con nosotros. Nos explica, nos vuelve a explicar, nos ayuda, nos orienta. No no hay nada que decir de ella. Nada es un amor ella. De toro y lomo (...) Sí, es lo más lindo de ella, es que comparte su alegría y sus penas con nosotros, como nosotros con ella. Y eso lo hace ser... nosotros ya no somos compañeras acá, somos una familia. Para mí eso es. Ya no somos como ah mi compañera aquí, ah mi profe acá. La profe ya nos enseñó que somos una familia. Y eso es lindo (...) Es que nos conversamos cosas, de nosotros, problemas familiares, de repente nos desahogamos unas con otras, lloramos, nos reímos, y cosas así. Y eso me hace sentir bien como familia” (sexo: femenino, edad: 40 años).

En este ejemplo, se expone lo anterior pero desde un punto de vista opuesto, precisamente desde la óptica de un participante de primer nivel:

Entrevista 5: “Por ejemplo en taller si estamos haciendo un tablero algo así, en electricidad, cada uno con lo suyo y no va a otro lado, como me han contado otras personas que los talleres “¿compañero que necesitai?”, ehh... oye... no eso no se da” (sexo: masculino, edad: 41 años).

Particularmente, las acciones de apoyo afectivo y material fueron consignadas como elementos fundamentales para salvaguardar la permanencia. La unión del curso percibida por los participantes es explicitada en el siguiente ejemplo:

E: ¿qué papel cree que juega la relación con su curso en el hecho de que se queden, de que terminen el ciclo?

I: ehh,, a ver, nosotros hemos tratado de irnos apoyando bastante, dándonos ánimo, porque la idea es que los que estamos terminemos todos. Entonces en las ocasiones que hemos tenido y cuando se ve que hay algunos compañeros que a lo mejor están en la duda de seguir, el darle ánimos para terminar. Porque ya nos queda tan poco entonces, ehh, dejar botado el curso a estas alturas que prácticamente, ya nos queda menos de un mes para terminar sería algo.. porque no esforzarse un poco más y terminarlo.

E: ¿usted cree que les ha ido resultando eso?

I: Si, si, nos ha dado buenos resultados. Porque incluso había un compañero que se había retirado y ahora regreso. (sexo: masculino, edad: 54 años).

Otra esfera a observar fue el apoyo docente. De alguna forma, la persistencia en su actuar pedagógico (en términos de la disposición del docente en la enseñanza y acciones concretas respectivas al apoyo educativo) repercute en las autodefiniciones que los participantes hacen sobre sus propias capacidades y rendimiento:

Entrevista 3: “Yo les digo a los muchachos, que... que... yo conozco una manera que ellos pueden estudiar, tener una profesión,. Y algunos me dicen pero que a esta hora, como mira la edad que tengo. Y yo les digo mira, yo no tengo mi cuarto medio, yo tengo octavo básico, mira, y estudio y mira las notas que me saco. Y en INFOCAP me enseñan todo. Si tu tenis que tener dedicación, dedicarte y ellos te van a ayudarte en todo. Y vas a conocer más cosas, vay a conocer palabras nuevas, ellos te van a explicar y darte cuenta como persona que tu podís crecer” (sexo: masculino, edad: 39 años)..

Entrevista 2: “Ellos se proponen sacar un oficio a una dueña de casa que jamás imagino de... poder llegar a esta instancia. Y yo tampoco lo, me imagine haber llegado a esta instancia, y menos con los promedios que he tenido,. Yo siempre me conformaba con cuatritos y.. sin embargo no me han dado cuatros. Y me han dado la instancias cuando me he sacado una vez que me saque un amo mal, y me saque un 3,8, y para mí fue una angustia tan grande que busqué la instancia, busqué la instancia y que me volverían a recuperar, y recupere la nota y me la cambiaron a un 5 y tanto. Para mí eso es importante porque igual le dan las oportunidades de recuperar” (sexo: femenino, edad: 40 años).

Finalmente, la acción institucional no-docente también es señalada como un punto clave, en tanto otorga una perspectiva de horizontalidad entre aquello que formalmente cuentan con cargos jerárquicamente relevantes. Esto se ve reflejado en prácticas puntuales, como la asistencia y la hora de llegada:

Entrevista 2: acá están todos... todos en la puerta esperando a que nosotros lleguemos. Y para mí eso es importante, es como que a mí me incentivan a seguir más adelante (...) Lógico, para mí es importante. Porque eso es que no la miran a uno porque es humilde, ah no, no la saluden. No para mí son todos iguales acá. Y eso es lo que me dieron a ente raza. Par a mí eso es importante. Porque está el director. El director se gana igual a las dos de la tarde, dos y media. Yo cuando llego esta el director, están todos. Todos en la puerta. Y para mí eso es importante. Y a mí me da alegría, de ver todos los días, del director, de todos aquí,. de la cabeza mayor a la menor están esperándonos (...) Me encanta venir a clases yo llego a las 1 y empiezo como apurando el reloj pa venirme. Yo soy la primera que llega acá a clases. Yo llego a las 2 aquí” (sexo: femenino, edad: 40 años).

Entrevista 5: “Bueno ehh, los profesores son súper buenos, enseñan bien, uno los comprende bastante bien. Me ha gustado la acogida que eh tenido, ya yo soy conocido, usted mismo siempre me saluda cuando me ve. Y.. si me ha encantado. Me ha gustado estar aquí. De hecho me vengo siempre temprano, me siento participe de aquí. Me siento participe de INFOCAP” (sexo: masculino, edad: 41 años).

Las esferas señaladas anteriormente cobran relevancia en tanto son capaces de traspasarse a las significaciones que los trabajadores hacen con respecto a sí mismos durante el proceso de capacitación. Estos procesos pudiesen estar mediados por las aplicaciones inmediatas de los aprendizajes, la utilidad percibida de los mismos y la auto-observación que los participantes realizan estando en

INFOCAP, todo lo anterior cristalizándose en un sentido de compromiso interno avocado al fuero personal y a los integrantes de la institución.

A continuación, un ejemplo donde puede seguirse la línea expuesta anteriormente, vale decir: el trabajo propuesto en INFOCAP, su repercusión en la autodefinición del participante y la incidencia de esto en su compromiso personal y sus expectativas a futuro:

I: Para mi INFOCAP fue una instancia, o sea... llegó como en mi mejor momento, porque igual estaba, soy depresiva, o sea soy harta depresiva, y para mi instancia me sacaron, me ayudaron a desarrollarme como expresarme (...) A mí el ramo que me ayudó en todo esto fue desarrollo humano (...) Yo puedo estar todo un día en desarrollo humano y para mi es importante, porque así me enseña a como yo puedo sacar mis virtudes mis defectos.

E: Ya, desarrollo humano para usted ha sido muy importante. ¿Usted cree que ha sido una pieza importante en el hecho de que usted se quede en INFOCAP?

I: Sí, porque tanto como para mí como para INFOCAP es una meta. Ellos se proponen sacar un oficio a una dueña de casa que jamás imagino de, poder llegar a esta instancia. Y yo tampoco lo, me imagine haber llegado a esta instancia, y menos con los promedios que he tenido.

E: ¿Qué motivación tiene usted para terminar el ciclo educativo acá en INFOCAP?

I: es que yo no me quiero encerrar mis metas, mis metas van a continuar, al salir de aquí van a seguir continuando, o sea yo no quiero quedarme con que haber estudiado, con un cartón y me hago especialista en belleza. Yo quiere ejercer en lo que yo estudie, o sea, trabajar, trabajarlo bien y por eso para mí la responsabilidad para mi es importante. Yo llego aquí a un horario, y trato de cumplir mis horarios, y hasta el momento tengo una sola inasistencia, de los 6 meses que vamos a cumplir raza, 4 meses, 5 meses. Para mi es importante la responsabilidad, el respeto, la comunicación. Y eso me hace que yo deba terminar.

Por el contrario, el desfase que pudiera ocurrir entre las expectativas previas al proceso de capacitación, la primera impresión de la coherencia y utilidad personal de los cursos y los factores externos a la institución pudieran repercutir en posibles casos de deserción asociados a desmotivación y aburrimiento hacia la



capacitación:

Entrevista 5: Yo creo que se aburre la gente, se aburre de la teoría se aburre de varias cosas. Lo que más nos gusta es taller. Yo pienso, bueno lo hablo yo viendo mi perspectiva de mis compañeros. Pero yo creo que es eso (...) Muchos creían que íbamos a venir e iba a ser puro intensivo de taller. Pero no po, había matemáticas, las otras cosas (...) Yo pienso que más que nada de aburrimento y que no era lo que esperaban cuando el coordinador nos dijo que INFOCAP no estaba, no estaba, como se podría decir, a través del ministerio de educación que trabajaba como entidad que trabaja en el ministerio de educación como el SEMCE, y que no había respaldo como la certificación, que se... de cómo instalador eléctrico autorizado. Y todas esas cosas les fueron bajoneando el ánimo y muchos y yo creo que se retiraron. Y por aburrimento también de los otros cursos y todo eso” (sexo: masculino, edad: 41 años).

Entrevista 4: “Es que yo me imagino que hay algunos que... que no sé, que pensaba digamos, que... era otra cosa... entonces no se, que eras muy básico pa uno. Pero yo pienso que en todo tipo de estudios tienen que empezar por lo básico para que uno tenga una buena base, para poder afirmarse y seguir estudiando” (sexo: masculino, edad: 54 años).

### Discusión.

Los resultados de la investigación responden satisfactoriamente con los objetivos planteados en un comienzo. Desde el trabajo de campo y el análisis de la información, pudo plantearse un modelo comprensivo de la permanencia escolar en el contexto de INFOCAP, sede Concepción. De lo anterior, se encontró que la conjugación constante de los aspectos personales de los participantes, las condiciones ofrecidas por la institución, las relaciones intersubjetivas formadas a lo largo del periodo de capacitación y las condiciones laborales y familiares externas determinan en gran medida la posibilidad de concluir con éxito el periodo de capacitación. Vale decir, una aproximación cuidadosa al fenómeno de la permanencia escolar en este contexto particular debe dar cuenta de los distintos niveles ambientales por los que los participantes y la institución transitan a diario.

Desde el marco teórico, dos modelos fueron planteados como posibles marcos de referencia para comprender el fenómeno estudiado. Para los objetivos de este

apartado, una teoría dará cuenta de la comprensión del fenómeno en términos estructurales, y otra lo hará desde las prácticas concretas ocurridas dentro de INFOCAP.

En primera instancia, la complejidad del problema de investigación estuvo mayormente demarcada por la amplia gama de fenómenos implícitos y simultáneos que pueden preverse desde el constructo *permanencia escolar*. Muy probablemente –se pensó–, la continuidad en los estudios de parte de un grupo de personas categorizadas como vulnerables socialmente abarcaría una serie de contextos, sucesos, problemáticas y virtudes. Dicha circunstancia, entonces, requeriría de un marco explicativo que pudiera reflejar (al menos en parte) los distintos niveles sociales y psicológicos presentes. Ante esta inquietud, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) apareció como opción, en tanto brinda una perspectiva ecológica y dinámica de los fenómenos.

Una vez contrastada la teoría con los resultados, puede observarse que, en efecto, sus supuestos pueden ajustarse a aquello derivado del trabajo investigativo. Así, tomando como referencia a los participantes, los microsistemas dan cuenta de las relaciones primarias o próximas que los sujetos establecen en el marco temporal atinente a la capacitación. En concreto, las relaciones con sus compañeros, profesores, familias, empleadores y directivos caracterizan un primer nivel de vivencias. Esta primera instancia contribuye de forma directa con las definiciones, actitudes y disposiciones de la persona hacia el proceso académico y, por ende, a la permanencia en él. De esto también deriva una visión de mesosistema, o aquel ambiente donde se relacionan los microsistemas antes mencionados. Así, el vínculo entre los directivos y los cursos, entre las familias e INFOCAP, o entre los empleadores y la institución son también parte de la comprensión ecológica. Finalmente (salvaguardando los objetivos de este trabajo), el exosistema da cuenta de aquellos efectos que el individuo recibe desde organizaciones o entornos que le son ajenos directamente. De esta manera, por ejemplo, la desvinculación laboral del cónyuge pudiera también repercutir en la permanencia, siendo que no es parte directa de las prácticas institucionales.

Ahora bien, más dirigido hacia las prácticas, el modelo teórico de la andragogía propuesto por Knowles (1973) otorga también un marco comprensivo. Desde esta perspectiva, un proceso educativo de adultos debiera responder a cuatro principios básicos: Cambios en el autoconcepto (capacidad de manejar la propia vida), el rol de la experiencia (como punto de partida del aprendizaje), la disposición a aprender (utilidad de los aprendizajes) y la orientación de los aprendizajes (vinculados a aspectos cotidianos de los participantes). Desde los resultados, resulta claro el vínculo entre estos conceptos y la permanencia escolar. Más precisamente, quienes presentaron mayor tendencia a la permanencia fueron quienes precisamente generaron una percepción de mayor control de su vida, quienes percibieron que sus necesidades fueron atendidas desde los contenidos, los que captaron una notoria utilidad de los contenidos y quienes dieron aplicaciones prácticas inmediatas desde su proceso formativo.

Por el contrario, quienes fueron adheridos a los grupos de deserción, se caracterizaron por interpretar una incongruencia entre las expectativas de utilidad que percibían de la capacitación y aquello que vivenciaron en su estadía en INFOCAP (énfasis teórico y poco práctico, inutilidad de la certificación, significación parcelada de la capacitación).

Como limitación de la investigación está el hecho de no contar con personas que hayan desertado del proceso dentro de la muestra. Esto pudiera repercutir en imprecisiones de las motivaciones de dicho fenómeno, en tanto el material generado en la investigación proviene de las apreciaciones personales de los participantes (quienes sí continúan su proceso).

## Conclusión.

Sin dudas, el abordaje del proceso educativo en un contexto de participantes categorizados como “vulnerables socialmente” requiere de una mirada ecológica, multifacética y ceñida a la apertura interpretativa. La variopinta gama de situaciones intervinientes dejan en claro la riqueza y complejidad del proceso de capacitación dentro de INFOCAP, hecho que denota la alta exigencia que la institución vive a diario para poder brindar y completar con éxito lo que propone. A este respecto, y desde las aplicaciones del modelo formulado en la presente investigación, distintas líneas de trabajo y de acción pueden desprenderse:

Por un lado, está el recorrido que la institución debería hacer para acercarse cada vez más a los principios propuestos desde la andragogía. Precisamente, los mejores resultados en términos de permanencia se dieron cuando dichos principios fueron percibidos por los participantes como cumplidos. De forma opuesta, cuando el énfasis en la instrucción fue interpretado desde una forma más cercana a los principios pedagógicos clásicos (derivados desde un enfoque conductista y centrado en la enseñanza) la permanencia se vio debilitada.

Desde la andragogía también, pero desde un ejercicio institucional-administrativo, el esfuerzo que se debe realizar en torno a la presentación de la capacitación como un proceso cohesionado y coherente. Una de las dificultades encontradas en cuanto a la permanencia fue la percepción por parte de los participantes de que la capacitación carece de un sentido claro en algunas de sus ramas (asignaturas complementarias).

Finalmente, continuar con un foco dirigido a la transformación de los procesos de autodefinición de los participantes con respecto a su auto-concepto, capacidades intelectuales y afectivas, sociabilidad y perseverancia.

## Bibliografía.

- Asenjo, J. & Garrido, F. (2011). *Estudio de Impacto INFOCAP Bío Bío*. Recuperado el 5 de Junio de 2012 de [http://www.infocap.cl/web/wp-content/uploads/downloads/2012/01/informe-estudio-impacto\\_BB.pdf](http://www.infocap.cl/web/wp-content/uploads/downloads/2012/01/informe-estudio-impacto_BB.pdf)
- Ávalos, D. & Thomas, E. (2007). *Medición de la vulnerabilidad social: Un análisis de los alumnos de INFOCAP*. Recuperado el 7 de Junio de 2012 de [http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe\\_Final\\_Medicion\\_Vulnerabilidad\\_Social.pdf](http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe_Final_Medicion_Vulnerabilidad_Social.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud (ICS): apuntes para un debate necesario. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 473-482.
- Espinoza, V., Barozet, E. y Méndez, M. (2011). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile. *Laboratorio*, por publicar.
- Fernández, A. & Bontá, P. (2011). *Estudio cualitativo INFOCAP*. Recuperado el 5 de Junio de 2012 de [http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe\\_Final\\_Estudio\\_Cualitativo\\_Impacto\\_Infoicap.pdf](http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe_Final_Estudio_Cualitativo_Impacto_Infoicap.pdf)
- Galdames, J. & Saa, R. (2007). *Impacto Cuantitativo de INFOCAP en el ingreso y empleo de sus ex-alumnos*. Recuperado el 5 de Junio de 2012 de [http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe\\_Final\\_Impacto\\_Infoicap\\_Ingresos\\_y\\_Empleo.pdf](http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe_Final_Impacto_Infoicap_Ingresos_y_Empleo.pdf)
- García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista iberoamericana de educación*, 44, 1-25.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Iztapalapa: McGraw-Hill.
- Kaztman, R. & Wormald, G. (2002). *Trabajo y ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Montevideo: Fernando Errandonea.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf publishing company.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Merriam, A., Caffarella, R. & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- MIDEPLAN (2011). *Informe de política social 2011*. Recuperado el 13 de 2012 de [http://www.ministerodesarrollosocial.gob.cl/ipos/pdf/ipos\\_2011.pdf](http://www.ministerodesarrollosocial.gob.cl/ipos/pdf/ipos_2011.pdf)
- Murray, D. (2009). *Navigating the liminal space between pedagogy and andragogy: Coordination and management of professor-student communication*. Recuperado el 6 de Junio de 2012 de <http://udini.proquest.com/view/navigating-the-liminal-space-pqid:1883526051/>
- OCDE (2011). *0.5 el coeficiente Gini de Chile, la desigualdad más alta entre los países de la OCDE*. Recuperado el 6 de junio de 2012 de [http://www.oecd.org/document/57/0,3746,es\\_36288966\\_36288553\\_49839033\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/57/0,3746,es_36288966_36288553_49839033_1_1_1_1,00.html)
- Pascual, L. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Recuperado el 6 de Junio de 2012 de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/01-serie-investigacion.pdf>

- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina. *Serie estudios estadísticos y prospectivos CEPAL*, 6, 6-69.
- Pratt, D. (1988). Andragogy as a relational construct. *Adult education Quarterly*, 38 (3), 160-181.
- Raczynski, D. & Serrano, C. (2002). Programas de superación de la pobreza y el capital social. Evidencias y aprendizajes de la experiencia en Chile. En I. Arriagada (Ed.), *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza* (pp. 99-132). Santiago: Naciones Unidas.
- Raczynski, D. & Serrano, C. (2005). *Las políticas y estrategias del desarrollo social. Aportes de los años noventa y desafíos futuros*. Recuperado el día 7 de junio de 2012 de [http://www.del.org.bo/info/archivos/politicas\\_y\\_estrategias\\_de\\_desarrollo\\_social.pdf](http://www.del.org.bo/info/archivos/politicas_y_estrategias_de_desarrollo_social.pdf)
- Ruiz-Tagle, J. (2011). La superación de la pobreza en Chile durante el primer año del gobierno de Sebastián Piñera. *Revista de Ciencia Política*, 49 (2), 97-111.
- Siso, D. (1988). Factores asociados a la deserción de estudiantes de educación en un sistema educativo a distancia. *Informe de investigaciones educativas*, 2 (1), 23-37.
- UNESCO (1997). *The hamburg declaration on adult learning*. Recuperado el 7 de Junio de 2012 de <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/con5-hamburg.pdf>
- UNESCO (2009). *Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO.

# ANEXOS

---



## Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por Gonzalo Torres Rosales, de la Universidad del Desarrollo. La meta de este estudio es comprender las razones por las cuales los asistentes a INFOCAP permanecen en el proceso de capacitación que otorga la misma institución.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Lo que se converse durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

---

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Gonzalo Torres Rosales, al teléfono 81596671.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

Guión entrevista seminario.

1.- Aspectos generales entrevistado.

1.1. Nombre, edad, residencia, aspectos biográficos generales.

2.- Experiencia educativa en infocap.

2.1. Motivaciones ingreso.

2.2. Percepción infocap como institución (atención alumnos, funcionamiento).

2.3. Módulos teóricos: Trabajo en clases. Relación compañeros. Relación con profesores. Evaluación, metodología.

2.4. Módulos prácticos: Experiencia de aprender un oficio. Relación con instructores. Evaluación, trabajo de curso.

3.- Permanencia / deserción.

3.1. Motivaciones para terminar un ciclo educativo en infocap (pensamientos, conductas, afectos, situaciones).

3.2. Dificultades en la permanencia (pensamientos, conductas, afectos, situaciones).

3.3. Perspectivas a futuro: Emprendimiento, vida familiar, desarrollo personal.