



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
TRABAJADORES NO PROFESIONALES EN UNA UNIVERSIDAD DE FORMACIÓN
TÉCNICA-PROFESIONAL.

ESTUDIO DE CASO

Por

VERÓNICA CECILIA HURTADO ORTEGA

Proyecto de Magíster presentado a la Escuela de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile, para optar al grado académico de Magíster en Educación, Mención
Liderazgo y Gestión Educacional.

PROFESOR GUÍA: RICARDO SEPÚLVEDA

Noviembre, 2017
Santiago de Chile

©2017, Verónica Cecilia Hurtado Ortega

©2017, Verónica Cecilia Hurtado Ortega

hurtadoortega.veronica@gmail.com

Ninguna parte de esta tesis puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito del autor.

ÍNDICE

RESUMEN.....	V
ABSTRACT.....	VI
Introducción	7
1. Capítulo 1: Antecedentes Contextuales y Teóricos del Estudio.....	9
1.1. La Universidad en estudio.....	9
1.2. Liderazgo educativo	11
1.2.1. Aprendizaje de los alumnos como foco de los procesos de mejora.	15
1.3. El estudiante adulto: Características y necesidades.....	16
1.4. Educación de Adultos.....	18
1.5. Experiencia internacional: Aspectos claves en la educación superior de adultos	21
1.5.1. EE.UU.	21
1.5.2. Canadá.....	24
1.5.3. Europa	26
1.6. Educación superior de adultos en Chile	29
2. Capítulo 2: Objetivos de la investigación.....	32
2.1. Objetivo general	32
2.2. Objetivos específicos.....	32
3. Capítulo 3: Metodología.....	33
3.1. Diseño del Estudio de Caso.....	33
3.1.1. Metodología Cualitativa.....	33
3.1.2. Muestreo.....	33
3.2. Recolección de Información Preliminar.....	34
3.2.1. Cuestionario	34
3.2.2. Focus Group	35
3.2.3. Entrevistas	35
3.3. Análisis de Datos.....	37
3.3.1. Proceso de codificación.....	37
4. Análisis y Resultados de la Investigación	41
4.1. Características preliminares del alumnado.....	41
4.2. Perfil del Estudiante Adulto	47

4.3.	Experiencia de Estudiantes Adultos en la Universidad.....	54
4.3.1.	Percepción Inicial.....	54
4.3.2.	Percepción Emergente.....	56
4.3.3.	Percepción Modificada.....	61
5.	Conclusiones	64
5.1.	Implicancias	68
5.2.	Limitaciones del estudio.....	71
6.	Referencias Bibliográficas	72
7.	Anexos.....	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1:	Perfiles de los Participantes de Entrevistas.....	37
Tabla 3.2:	Ejemplo proceso de codificación inicial	39
Tabla 3.3:	Ejemplo proceso de codificación central	39
Tabla 3.4:	Ejemplo proceso de codificación teórica	40
Tabla 4.1:	Nivel educacional de Padres	42

RESUMEN

La literatura sobre eficacia y mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas e incrementar los resultados del aprendizaje. Un liderazgo para el aprendizaje busca garantizar el éxito educativo de todos los alumnos, es decir, una buena educación. En esta línea, el presente estudio de caso describe la experiencia de Estudiantes Adultos trabajadores no profesionales en carreras de Ingeniería, en una Universidad de formación Técnica- Profesional. El estudio busca contribuir a la investigación sobre Liderazgo educativo y su papel en la Educación de Adultos en Chile, enmarcada en un contexto en el que los estudiantes presentan alta variabilidad en rango etario, experticia y formación no profesional.

La investigación involucra la aplicación de un cuestionario, Focus Group, y entrevistas de carácter cualitativo que buscan describir la experiencia de estudiantes adultos, sus razones para asistir a estudios de pregrado en la Universidad estudiada, y los beneficios que esperan obtener de los mismos. A través de metodologías basadas en el análisis de datos y procesos sistemáticos de codificación y categorización, se desarrollaron tres conceptos claves basados en la experiencia descrita por los estudiantes. El primer concepto de “Percepción Inicial” describe influencias sociales, personales, situacionales y biográficas, y como ellas interactúan e impactan en la decisión de ingresar a la educación superior. El segundo de “percepción emergente”, describe los desafíos enfrentados por los estudiantes durante el proceso de cambio. El tercer concepto, “percepción modificada”, describe como muchos de los participantes expresaron una nueva visión de sí mismos como resultado de su participación, caracterizada por un gran aumento de la confianza en sus capacidades, en términos de sentirse “capaces de hablar” y “tener cosas que decir”. Involucra una mayor conciencia y compromiso, una sensación de tener derecho a participar y tener algo con lo que contribuir al país. Los resultados establecen que en alguna medida la Universidad es un sitio de aprendizaje significativo para los estudiantes adultos. Referido no sólo a aspectos académicos, sino que extendida a otros aspectos de sus vidas, tanto personal como social.

Palabras claves: Liderazgo educacional, liderazgo centrado en el aprendizaje, Educación de Adultos, Educación Superior, Ingeniería, análisis cualitativo

ABSTRACT

The literature on school effectiveness has highlighted the critical role played by the principal in organizing pedagogical practices and increasing learning results. The learning-centered leadership seeks about how to guarantee the educational success of all the students, that is to say, a good education. In this line, this study describes the experience of nonprofessional working adult students in engineering degrees in a University, at a time in which its participation in the Universities goes in considerable increase. Likewise, the investigation pursues to generate information and contribute to the investigation on Educational leadership and its role in the Adult education in Chile, framed in a context in which the students present high variability in the age range, expertise and not professional formation.

The Investigation involves a survey, focus group and qualitative interviews which explored with the students their reasons to assist to undergraduate degrees at the University under study, their experience while in higher education and what they consider to be the benefits of their participation. Using a constructivist grounded theory approach and a systematic process of coding. The first concept of 'Initial Perception' describes the range of social, personal, situational and biographical influences and discusses how they interact and impact on the decision to return to education. The second concept, 'Emergent Perception' describes the negotiation of challenges faced by the students in the process of change. The third concept, 'Modified Perception', describes the changed self emphatically described by the students as resulting from their participation and characterized by greatly enhanced confidence, in terms of feeling able to speak and having things to say. It encompasses willingness and a sense of entitlement to participate and engage with their community and a sense of having something to contribute to the country. The findings show that the University is a site of significant learning for adults. Recounted not only to academic aspects, but extended to other aspects of its both personal and social lives.

Key Words: Educational Leadership, learning-centered leadership, Adult Education, Higher Education, Engineering Careers, Qualitative Analysis.

Introducción

Las políticas gubernamentales, en los últimos años, han incrementado las oportunidades para acceder a la educación superior, siendo reconocido esto último como factor central en la promoción de inclusión, empleo y crecimiento de la economía nacional (Hardiman, 2012), permitiendo que el conocimiento, y la educación formal, alcance a personas a las que de otro modo les resultaría imposible mejorar su nivel educativo (Larraeta, 2012). En este contexto, se deben realizar profundos cambios en la manera de abordar la educación superior, de manera de que el objetivo sea proporcionar la mejor formación, no sólo en la adquisición de conocimientos sino del desarrollo de competencias transversales como la iniciativa, la creatividad o el liderazgo.

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. En este sentido, es necesario abordar de manera planificada la formación de adultos, cuyas responsabilidades profesionales y personales y cuya experiencia definen un perfil completamente distinto al del estudiante universitario tradicional. Un número creciente de ellos ya están en las aulas, pero habría muchos más si desde las universidades se proporcionase una formación adaptada a sus necesidades.

Existe el compromiso de ampliar la participación en educación superior y ascender la calificación de trabajadores, especialmente en grupos menos representados, incluyendo estudiantes adultos. En este contexto, desde el año 2015 la Universidad de formación técnica profesional, analizada en la presente investigación, ha sido exitosa en atraer y ofrecer oportunidades a jóvenes y adultos de sectores más necesitados, mediante el acceso a la educación superior, ofreciendo programas académicos y de actualización laboral. El aumento sustancial de la población de estudiantes trabajadores de oficio no profesional, con

estudios secundarios terminados, justifica en primera instancia una caracterización del perfil del mismo, conocimiento que debe ser utilizado para fijar políticas y programas de atención siempre en la búsqueda de lograr profesionales de calidad, conscientes y críticos.

A pesar de que en general, es reconocido por parte de docentes y autoridades administrativas de la Universidad, que estudiantes adultos trabajadores presentan otras necesidades que estudiantes universitarios tradicionales, pocos esfuerzos formales son observados para incorporar sus características y necesidades particulares en las diferentes prácticas dentro de la Institución.

El propósito de la investigación es relacionar el liderazgo educativo y sus implicancias en la educación de adultos, para ello, y como parte de una investigación mayor, se busca caracterizar al estudiante adulto desde la percepción de su propia experiencia, sus razones para asistir a estudios de pregrado, y los beneficios que esperan obtener de los mismos. El presente estudio de caso busca generar información y contribuir a la investigación sobre educación de adultos en Chile, enmarcada en un contexto en el que los estudiantes presentan no sólo alta variabilidad en rango etario sino que además alta variabilidad en la experticia y formación no profesional.

El análisis es de carácter cualitativo, mediante el uso de entrevistas con estudiantes adultos y metodologías basadas en análisis de teorías fundamentales para el análisis de datos.

La estructura del presente documento involucra, a modo de Capítulo 1, la contextualización de la problemática abordada, en él se entrega información relevante a la comprensión del estudio y pertinencia de la investigación, en el Capítulo 2, el objetivo del estudio, tanto general como específicos.

En el Capítulo 3, se determina y define la metodología utilizada tanto en los métodos de indagación y recolección de información, como análisis de datos obtenidos. En el Capítulo 4, se exponen los resultados y análisis de datos, para finalmente en el Capítulo 5 presentar las conclusiones de la investigación, incluyendo las implicancias de la misma y las limitaciones asociadas.

1. Capítulo 1: Antecedentes Contextuales y Teóricos del Estudio

1.1. La Universidad en estudio

La Universidad en estudio fue fundada el año 1989, en la Región de Valparaíso, en la actualidad está presente a lo largo del territorio nacional, con sedes desde Calama a Ancud. El presente estudio fue realizado en su sede central en la región de Valparaíso. En los últimos años, sus principales esfuerzos han estado centrados en el mejoramiento continuo y en la calidad de sus procesos formativos. Actualmente la Universidad tiene en marcha su Plan de Desarrollo Institucional 2012-2018, el que contiene un conjunto de acciones y metas tendientes al cumplimiento de su Misión y que, entre otros objetivos, apunta a que la institución ingrese al Proceso de Acreditación en los próximos años. En el contexto anterior, la Universidad busca entregar un sello formativo, que más allá de los conocimientos propios de cada especialidad, busca dotar a los egresados de habilidades como la comunicación efectiva, el liderazgo, trabajo en equipo y la resolución de problemas, facilitando no sólo el acceso de sus egresados al mundo laboral sino que su permanencia en el mismo. De acuerdo a su declaración institucional:

“la Universidad posibilita el acceso a estudios superiores, tanto de jóvenes que recién egresan de Enseñanza Media, como a trabajadores, que no tuvieron la oportunidad de estudiar en su juventud, o bien que aspiran a un nivel de formación superior o una segunda carrera, para quienes cuenta con horarios y metodologías que hacen compatible el estudio con el trabajo. Esta coexistencia de jóvenes y trabajadores constituye un elemento enriquecedor de su comunidad y refrenda a la Universidad como ‘un espacio abierto a todos’”.

(Memoria Institucional, 2015)

De acuerdo a la última memoria institucional oficial generada por la Universidad con datos obtenidos del año 2015, la población estudiantil de carreras de Ingeniería en Construcción y otras afines, a partir de las cuales se genera la información para el presente estudio asciende a 278 estudiantes matriculados entre sus modalidades: regular y vespertino en su sede central. La Universidad ha ido reconocida por atraer y ofrecer oportunidades a jóvenes y adultos de sectores más necesitados, mediante el acceso a la educación superior, ofreciendo

programas académicos y de actualización laboral. A pesar de que en general, es reconocido por parte de docentes y autoridades administrativas de la Universidad, que estudiantes adultos trabajadores presentan otras necesidades que estudiantes universitarios tradicionales, pocos esfuerzos formales son observados para incorporar sus características y necesidades particulares en las diferentes prácticas dentro de la Institución.

El aumento sustancial de la población de estudiantes trabajadores de oficio no profesional, con estudios secundarios terminados, justifica en primera instancia una caracterización del perfil del mismo, conocimiento que debe ser utilizado para fijar políticas y programas de atención siempre en la búsqueda de lograr profesionales de calidad, conscientes y críticos.

En Chile, considerando la incertidumbre propia de estos tiempos, requerimientos y desafíos que implica su actual fase de desarrollo—donde la educación y las calificaciones certificadas cobran cada vez mayor importancia—, se vuelve relevante la denominada «educación de adultos». Si bien este concepto es bastante amplio (Merriam y Brockett, 2007), aquí se entiende como aquellos programas orientados a personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, dirigidos a desarrollar habilidades y aptitudes, enriquecer conocimientos, mejorar competencias técnicas o profesionales, con el fin de evolucionar su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral como persona y su participación en el desarrollo socioeconómico y cultural del país de forma equilibrada e independiente (UNESCO 2006). Dicho lo anterior, resulta entonces absolutamente necesario atender a las experiencias de los estudiantes adultos en los programas dirigidos a esta población en Chile, así como también a las expectativas de futuro que depositan en ellos, de modo que exista la información necesaria en vista de su eventual actualización y reorientación, ya sea tanto desde sus aspectos curriculares como desde sus aspectos organizativos y administrativos. En la medida en que estos programas sean pertinentes —vale decir, que respondan efectivamente a las necesidades y expectativas de sus estudiantes—, estos estarán entregando los conocimientos y habilidades necesarios para el mejoramiento de las condiciones materiales de vida, así como de la autoestima de aquellos que siendo experimentados en su oficio, deciden cursar estudios profesionales superiores.

La necesidad de abordar el presente estudio se basa sobre la idea de que el currículum explicaría sólo una pequeña parte del aprendizaje que ocurre, especialmente con estudiantes adultos (Hardiman, 2012), debido a la relevancia que adquieren aspectos emocionales y circunstanciales involucrados en su proceso de aprendizaje, los que a lo largo del mismo, son escasamente considerados.

Los estudiantes considerados en este estudio ingresan a la educación superior en un período en que el discurso predominante es entregar herramientas y preparación académica para la carrera laboral resulta ser el objetivo principal de las instituciones, y donde el éxito de los programas suele ser medido en indicadores de empleabilidad de sus egresados.

Los altos índices de reprobación y deserción de alumnos adultos de carreras técnico – profesionales del rubro de Ingeniería y Construcción de la Universidad, mallas curriculares diseñadas para estudiantes “tradicionales”, y la ausencia de registro del desempeño del tipo de estudiante foco de la presente investigación dentro de los balances institucionales, dan cuenta de la necesidad de describir su experiencia en la Universidad, para promover la creación de políticas institucionales y planes de estudio a fines, que involucren a todos sus estudiantes. Esta investigación busca contribuir a tal propósito mayor, otorgando información sobre la experiencia, razones y beneficios percibidos por el estudiante trabajador no profesional que asiste a la Universidad estudiada (*Ver árbol de problemas en Anexo 3*).

1.2. Liderazgo educativo

El liderazgo educativo ha cobrado importancia creciente en los últimos años, tanto en la agenda de investigación educativa a nivel internacional, como en las políticas públicas. Se encuentra extendida la creencia entre los actores políticos y el público general de que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y de la educación que reciben niños y jóvenes. Es así como en los países que integran la OECD se ha producido un cambio en el sistema escolar tendiente a entregar una mayor autonomía a las escuelas en su toma de decisiones, de manera que puedan adaptarse con mayor facilidad a entornos cambiantes y responder a las necesidades de la sociedad actual (Pont, Nusche y Moorman, 2008). De este modo, las responsabilidades que atañen a los directores se han

incrementado, así como también las expectativas acerca de su rol. Estos cambios se enfrentan con el desafío de mejorar la calidad de los directores, lo que ha obligado a estos países a considerar el liderazgo como un punto de interés central.

El liderazgo educativo, en términos generales, ha sido conceptualizado de múltiples maneras. Frecuentemente se encuentra presente en la investigación internacional la idea de que el liderazgo tiene que ver con “influencia”. Así, el liderazgo consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes. Siguiendo a Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006), el liderazgo se caracteriza por fijar un “norte” para la organización, y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección. Si a este “liderazgo” le agregamos la palabra “educativo”, entonces podemos complementar la definición y tomando las palabras de Robinson (2009) decir que “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, p.70). De esta manera, el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido.

Al entender el liderazgo en términos de influencia, este puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común. Muchos autores¹ en la actualidad enfatizan la noción de liderazgo distribuido dando a entender que se trata de una función que debe ser compartida por diferentes actores de la comunidad escolar, más allá de su posición formal. Esto significa adicionalmente que el liderazgo es fluido, en el sentido que quienes son líderes y están en la posición de influir, también pueden en otro momento ser sujetos de influencia

Por último, es importante distinguir teóricamente que liderar es diferente de gestionar. Gestionar tiene que ver con mantener ciertas operaciones y rutinas al interior de la

¹ Bolívar- Botía (2010), Murillo (2005), Ranson,(2008), López (2010), Harris (2008), Leithwood (2006), Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, (2006)

organización, mientras que liderar va más allá e implica reconsiderar las opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan la mejora (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009).

Parte importante de la investigación actual sobre liderazgo educacional² busca entender cuáles son las prácticas concretas que caracterizan a un liderazgo efectivo. A este respecto, los hallazgos son bastante convergentes en identificar un conjunto de prácticas comunes, cuyo grado de énfasis en su aplicación presentaría variaciones de acuerdo al contexto del establecimiento, y la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente (Day et al., 2009; Marfan et al, 2012).

La investigación tanto internacional como nacional es convergente en mostrar el liderazgo educacional como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos de educación y en definitiva de los aprendizajes de los estudiantes y que su influencia sería especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables.

Más aún, en casi todos los casos de escuelas con trayectorias de mejoramiento positiva de sus resultados, se identifica al liderazgo como un factor diferenciador que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al. 2008; Robinson, 2009; Day, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al, 2014).

Sin embargo, si bien el liderazgo escolar puede tener un fuerte impacto o efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, este sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia del director en la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (Leithwood, 2006, Seashore Louis et al, 2010). En este mismo sentido, el liderazgo educacional, solo sería superado por la enseñanza en la sala de clases, en cuanto a la influencia que ejerce en los logros de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008).

2 Se destacan las investigaciones sobre mejora escolar y liderazgo desarrollados por consorcios universitarios como el CEPPE (www.ceppe.cl), CIAE (www.ciae.cl) e, iniciativas de universidades, en especial, el estudio denominado “Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares” ejecutado por el CIDE de la Universidad Alberto Hurtado (2014). Finalmente, ha sido fuente de experiencia en el ámbito del desarrollo de capacidades de liderazgo escolar, el programa nacional de formación de directivos desarrollado por el CPEIP-MINEDUC.

De acuerdo con Leithwood, Harris, y Hopkins (2008), en el ejercicio de su rol, los líderes exitosos ejecutan el mismo repertorio de prácticas básicas, que si bien tiende a ser común, es sensible a los contextos. Estas prácticas de liderazgo, sin embargo, no se asociarían de manera “directa” con los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien “indirecta” ya que estarían intermediadas por el efecto que producen en el trabajo de los profesores. En otras palabras, las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo (a nivel de escuela y de aula) de los profesores, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo a Leithwood et al. (2006), estas prácticas básicas y comunes de un liderazgo eficaz se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

Establecer dirección: Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.

Rediseñar la organización: Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.

Desarrollar personas: Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.

Gestionar la instrucción: Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases.

Finalmente, como se señaló, estas prácticas de liderazgo no son indiferentes a los contextos. Si bien la literatura indica que existe un cuerpo de prácticas que caracteriza a casi todos los líderes efectivos, también reconoce que dependiendo de los contextos, existe variación en el tiempo y la atención que se le dedica a cada una (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood y Gu, 2009). En este sentido, elementos tales como la priorización, combinación o secuenciamiento que adquieren, cambian según el tipo de enseñanza que imparta la escuela, los alumnos, su nivel socioeconómico, o de la etapa que se encuentre en su proceso de mejora.

1.2.1. Aprendizaje de los alumnos como foco de los procesos de mejora.

Numerosos autores³ sitúan la preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, en el centro de los procesos de mejora escolar. Bolívar, 2015, establece que los cambios organizativos a nivel educacional deben afectar a lo que Richard Elmore ha llamado el “núcleo pedagógico”, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula.

“Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: Incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico. Estos tres forman lo que llamo el núcleo didáctico”
(Elmore, 2010: 13).

En una amplia investigación, en la que han participado reconocidos investigadores (Day, et al., 2009), sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entiende que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, de la relación con el equipo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. De esta manera, investigaciones sobre la escuela efectiva han puesto de manifiesto que la calidad de las relaciones profesor-alumno está en el corazón del proceso de aprendizaje. (Elmore, 1996c, Spillane y Louis, 2002).

Esta interacción entre profesores, contenido y alumnos, de acuerdo a Cohen (2011) supone que lo que se aprende es dependiente de las relaciones particulares que se establecen entre profesores y alumnos (cómo se agrupan, dimensiones de los alumnos que se tienen en cuenta, papel del profesor en la interacción, cómo la enseñanza ha sido diseñada y planificada, etc.), conjuntamente con el contenido.

³ Darling-Hammond, L. (2001) ,Bolívar (2007); Fullan (2002a); Elmore (2003)

Conocer las características, necesidades y percepciones de los alumnos que asisten a nuestras salas de clases, resulta primordial para establecer y renovar no sólo aspectos de la práctica docente, sino que aspectos curriculares y características del desempeño e interacción de los alumnos, con el objetivo de incrementar el aprendizaje de todos los alumnos y con ello la calidad de la educación recibida en la institución. (Bolívar, A. & Domingo, J., 2007)

1.3.El estudiante adulto: Características y necesidades

El estudiante adulto tiene características que le diferencian del estudiante tradicional, realidad que ha sido plasmada en numerosos estudios (Richardson, 2004). El estudiante adulto posee un alto grado de motivación hacia los programas formativos que deciden emprender (Gibbs, Morgan y Taylor, 1984); poseen sofisticados recursos de aprendizaje, basados en su experiencia, que es de diferente naturaleza (de vida, estudios previos, familiar, etc.) lo cual les posiciona para utilizarla de manera eficaz (Van Rossum y Taylor, 1987; Devlin, 1996); poseen altamente desarrollada la competencia de planificación del tiempo y autogestión (Trueman y Hartley, 1996).

Lieb (1991), por su parte, considera que los adultos muestran elevado interés por el trabajo entre iguales, existiendo amplias posibilidades de desarrollar sus capacidades de liderazgo entre ellos; al mismo tiempo, se les define con capacidad para dar una adecuada respuesta a proyectos integradores, siempre y cuando éstos se orienten a sus intereses; además necesitan que el aprendizaje sea significativo para ellos.

Wyne (2014), añade que poseen opiniones, valores y criterios construidos durante su experiencia vital, lo cual juega un papel importante al enfrentarse al aprendizaje; poseen mejor capacidad para aprender en ambientes democráticos, participativos y de colaboración; necesitan ver la aplicación práctica de los conocimientos teóricos; y les gusta desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

En su aproximación al estudio de este tipo de alumnado, Wynne (2014) también describe los temores que manifiesta, en la esfera del rol que asume como alumno: miedo al fracaso, inseguridad por ser mayor que el resto de compañeros, miedo a un nuevo entorno tecnológico, posee dudas sobre sus propias capacidades de aprendizaje, miedo a una

evaluación formal por posibles inseguridades respecto a las expectativas que se tenga de él, más que por el resultado de la evaluación propiamente dicha.

El National Center for Education Statistics (NCES) en 1996, identificó siete características que definen el perfil medio de lo que han dado en llamar estudiantes no tradicionales en Estados Unidos: Retrasan su ingreso en la universidad; tienen una dedicación a tiempo parcial a los estudios universitarios; trabajan a tiempo completo; poseen independencia económica; tienen personas dependientes a su cargo y no tienen titulación previa.

La literatura específica ha acuñado el término alumno no tradicional (non traditional student), definido por Harvey (2004) como un estudiante, por lo general mayor de 24 o 25 años, que ingresa a la universidad después de unos años fuera del sistema educacional, por diferentes motivos. En contextos anglosajones, la literatura maneja los términos de estudiante adulto (adult learner y adult student). En cualquier caso, estamos ante un tipo de alumno distinto al tradicional con necesidades y motivaciones diferentes, a quienes hay que otorgar la mejor respuesta educativa.

Una vez identificado el perfil de este estudiante, cabe señalar las demandas que genera en el contexto de la educación superior. Paterson (1996) estructura las necesidades en tres órdenes, las que giran en torno a: cómo aprenden, qué aprenden y cuándo aprenden. Estos interrogantes se pueden responder respectivamente a través de las metodologías de enseñanza, los diseños curriculares y los tiempos de dedicación invertidos, si bien las aportaciones de esta autora se centran en responder a la primera pregunta, a través de las orientaciones metodológicas de intervención, el aspecto también más desarrollado en la literatura.

Lieb (1991) apunta, entre las necesidades que manifiesta el adulto que aprende, el ser libres a la vez que sentirse dirigidos en los procesos de aprendizaje que asume; demanda que los profesores reorganicen el valor de su experiencia en el desarrollo de nuevo conocimiento; además, por ser alumnos muy prácticos, necesitan que se les enfoque respecto a cómo utilizar todo aquello nuevo que aprenden, manifestando la necesidad de darle sentido y de integrarlo en sus esquemas de conocimiento. Este autor propone, como respuesta a estas demandas, que se les ofrezcan diferentes proyectos sobre los que desarrollar su trabajo y

estudio, siempre vinculados a sus intereses. Y lo que más destaca, se les debe posicionar en un plano de valor, por lo que los docentes deben capacitarles para participar y expresar sus perspectivas entre iguales.

Por su parte Rhonda Wynne (2014), en el contexto de ASSET, añade en este sentido: Involucrar a los adultos en la planificación y ejecución de programas; crear un clima físico y social de respeto y fomentar en ellos el pensamiento crítico. Esta autora va más allá de lo que son sugerencias y propuestas metodológicas para el profesorado y desarrolla también una serie de recomendaciones orientadas a las instituciones educativas que acogen en sus programas a estudiantes adultos, refiriéndose de forma específica a la educación superior: Propone una adecuación de los espacios y del propio mobiliario; la posibilidad de acceder a refrescos o dispensarios de café; posibilidad de ofrecer servicio de guarderías; conveniencia de los horarios ofertados, adaptados a las necesidades de estos alumnos; la existencia de programas de orientación; flexibilidad en la temporalidad requerida para el cumplimiento del programa; la accesibilidad a la figura de un tutor; y el fácil acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

1.4. Educación de Adultos

Al hablar de educación de adultos surge la interrogante respecto de qué es lo definitorio de esta condición. Merriam y Brockett (2007) señalan que la adultez puede ser entendida como una construcción sociocultural. En este sentido, la respuesta a la pregunta acerca de quién puede o no ser considerado un «adulto» es construida por una sociedad y cultura particular en un momento determinado. Estos autores apuntan que los criterios que se utilizan para delimitar la etapa adulta son diversos. En términos biológicos, por ejemplo, muchas culturas consideran la pubertad como la puerta de entrada a la adultez (Espinoza, 2014). Por otra parte, la definición legal enfatiza la edad cronológica, mientras que otras conceptualizaciones ponen el acento en la madurez psicológica o en los roles sociales que desempeñan los diferentes individuos. Smith (1999) sostiene que la edad por sí misma no es criterio suficiente para definir la adultez, ya que para que una persona sea considerada como adulta esta debe reconocerse como tal, ello producto ya sea de su estado biológico o legal, de su estado psicológico o de sus formas de comportamiento o roles sociales. Más allá de la controversia acerca de quién puede o no ser considerado adulto, Merriam y

Brockett (2007) señalan que todas las definiciones de educación de adultos normalmente incluyen referencias a dos elementos: i) al estatus «adulto» de los estudiantes, y ii) a la noción de que este campo abarca actividades de carácter planificado. Es en este último sentido que los autores establecen una diferencia entre el aprendizaje de adultos y la educación de adultos propiamente tal. El primero se refiere a un proceso cognitivo interno del estudiante, lo que incluiría el aprendizaje no planificado que es parte de la vida diaria, mientras que la educación de adultos, por el contrario, solo contemplaría las actividades diseñadas con el propósito manifiesto de suscitar el aprendizaje en esta población. De este modo, considerando las referencias antes mencionadas, Merriam y Brockett (1996) sostienen que la educación de adultos incluye todas aquellas actividades diseñadas y planificadas con el propósito de promover el aprendizaje entre aquellas personas cuya edad, roles sociales o su propia autopercepción los define como tales.

En el caso de Chile, para efectos de políticas públicas, prevalece el criterio etario a la hora de definir quién cabe dentro de la categoría de adulto: es una persona adulta aquella que tiene 18 o más años de edad, lo que al mismo tiempo se constituye como un requisito de ingreso para el programa considerado en este estudio (Espinoza et al., 2013a, 2013b; Mineduc, 2012). Ahora bien, esta definición legal puede o no estar asociada a otros elementos definitorios de la adultez como son los roles sociales, por ejemplo, el que una persona se encuentre inserta en el mundo laboral, o que tenga hijos, aspectos identitarios, etcétera. Dimensionar y visualizar qué se entiende por educación de adultos no solo plantea dificultades desde la perspectiva de qué se entiende por población adulta, sino que también en relación con cuáles son los tipos de actividades planificadas que caben dentro de este campo. No obstante, existe consenso en que se trata de actividades de carácter voluntario dirigidas a un segmento particular —la población adulta, más allá de cómo se defina esta categoría—, y en cuanto tales sus objetivos y las configuraciones en que se desarrollan es muy amplio (Zoellick, 2009). En este sentido, Sarrate (1997) destaca que en el campo de la educación de adultos han surgido denominaciones tan variadas como educación vitalicia, educación continua, educación compensatoria, educación para la tercera edad, etcétera. Estos rótulos mantienen relación y son utilizados para denominar diferentes áreas de la educación de adultos.

Una definición de educación de adultos, y considerada en el presente estudio de caso, es la que provee UNESCO:

“La expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”

(UNESCO, 1976:124)

Sarrate (1997) extrae algunas consideraciones de esta definición, destacando que tiene un carácter global, incluyendo un vasto conjunto de procesos educativos y actividades —con el requisito de que deben estar organizadas— y admitiendo, asimismo, una pluralidad de métodos y modalidades en función de los objetivos y demandas formativas —y por ende abarcando la totalidad de niveles e incluyendo una amplia gama de contenidos. Ahora bien, más allá de los objetivos específicos de los diferentes tipos de programas, Sarrate (1997) señala que, en términos generales, se entiende que el objetivo de la educación de adultos es —según la definición proporcionada por UNESCO— la formación integral de las personas a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición de conocimientos y la mejora de competencias técnicas y profesionales, para así posibilitar su mejor inserción social. Este autor profundiza en las metas de la educación de adultos destacando algunos propósitos, a saber: i) incrementar el nivel cultural de los pueblos; ii) propiciar la autorrealización personal y la participación social; y iii) facilitar la integración en el mundo laboral y en el desarrollo satisfactorio de la actividad profesional.

Adicionalmente, Knowles (1980) puntualiza un aspecto muy importante que no puede ser obviado: los estudiantes adultos, en general, se encuentran motivados hacia el aprendizaje tanto por factores internos como externos, siendo los primeros los que tendrían un mayor peso. Las motivaciones externas se vinculan a menudo con cuestiones «racionales» que llevan a los adultos a insertarse en un contexto educativo tal como acontece, por ejemplo, en el caso de los programas de educación superior. En el caso del presente estudio, una motivación externa podría ser el conseguir el certificado de Ingeniero en Construcción, que eventualmente permitiría acceder a un mejor puesto de trabajo y, por ende, a un salario más alto. Por otro lado, las motivaciones internas se relacionarían más bien con la autorrealización y la autoestima (Espinoza, 2014), factores que podrían explicar el porqué de ingresar al programa.

1.5.Experiencia internacional: Aspectos claves en la educación superior de adultos

En el contexto de educación superior de Adultos, se destacan las experiencias en EE.UU., Canadá y Europa, las que recogen ciertos principios y aspectos claves que definen no sólo el éxito académico del estudiante adulto universitario, sino que el éxito de su experiencia en la Universidad.

1.5.1. EE.UU.

El CAEL⁴ es una de las instituciones más reconocidas en EEUU por su acercamiento al estudio e investigación sobre la mejora del aprendizaje de los estudiantes adultos. Una de sus publicaciones: “Serving adults learners in high education. Principles of effectiveness” (Flint, 2000) menciona las necesidades del estudiante adulto, las cuales están alineadas con las expuestas en el presente estudio, y a las cuales se podría añadir la conveniencia de flexibilizar el currículo, el reconocimiento de su experiencia previa, una extensa información sobre todas las posibles opciones formativas previa al comienzo de sus estudios. A partir de las demandas que se han identificado en el estudiante adulto, plantean unos focos de interés y elaboran, en función de ellos, unos principios entendidos como los fundamentales que definen la orientación que un centro educativo, incluidas las

⁴ The Council for Adult and Experiential Learning, organización americana, internacional, sin fines de lucro, dedicada al estudio, investigación y asesoramiento a empleadores, instituciones y universidades, en relación al aprendizaje de adultos.

Universidades, debiera tener para dar una respuesta de calidad al estudiante adulto, buscando la eficiencia en su aprendizaje.

Estos principios, fueron los siguientes:

- Alcance en cuanto a los tiempos, lugar y tradición para fomentar el aprendizaje
- Vida-Plan de carrera como análisis de la trayectoria y capacidades que posee el estudiante adulto, antes de que éste se matricule
- Financiación económica con flexibilidad en los sistemas de pago
- Evaluación previa de resultados de aprendizaje: si la institución valora las competencias y habilidades que posee el estudiante adulto, con su consiguiente proceso de reconocimiento riguroso de créditos
- Proceso de enseñanza-aprendizaje: si el profesorado utiliza metodologías activas de enseñanza para fomentar sus competencias
- Sistemas capaces de proporcionar apoyo al estudiante adulto
- Tecnología para ofrecerles las mejores posibilidades de aprendizaje
- Alianzas estratégicas existentes con los empleadores para ofrecer y desarrollar las mejores oportunidades de desarrollo al estudiante adulto

Estos principios se constituyen globalmente como una herramienta denominada *ALFI Assessment Toolkit* que ayuda a valorar el estado e implicación de los centros con el aprendizaje del estudiante adulto. A partir de su creación y aplicación a diferentes universidades, se han desarrollado diversos estudios de gran interés. Entre ellos destaca la investigación de Flint (2005) basada en un estudio de casos en los que desarrolla la evaluación de diferentes universidades en relación con su orientación al aprendizaje de adultos.

En este tipo de estudios, inicialmente se utiliza un cuestionario de autoevaluación, *Institutional Self-Assessment Survey* (ISAS), aplicado en relación con las diferentes áreas educativas y organizativas de la institución y complementado por diferentes perfiles administrativos docentes. El segundo instrumento es el denominado *Adult Learner Inventory* (ALI). El cual se aplica a una muestra de estudiantes adultos, determinada por el grupo de investigadores, para establecer intereses y prioridades en el contexto de la

institución en la que cursan sus estudios. Se puede decir que, en general, el ALFI supone una herramienta que permitiría alinear políticas institucionales con las necesidades de los alumnos adultos. El ALFI fue aplicado mediante estudios piloto a diferentes universidades, y a partir de dichos procesos, muchas de ellas mejoraron sus políticas de intervención, entre ellas: Capital University, Chapman University, de Paul University, Empire State College, State University of New York, Indiana University, Marylhurst University, Widener University y University College. A partir de estos procesos se ha generado la guía de evaluación ALFI.

Lo más destacado de las evaluaciones aplicadas a las universidades ha resultado el gran rol que juega el apoyo financiero y los métodos de financiamiento de estudios. Algunas medidas que se reconocieron como muy valiosas fueron la flexibilidad en los criterios de admisión y el reconocimiento de conocimientos previos (Chapman University). En el Empire State College, del estado de NY, se destaca como fortaleza el poder terminar la formación y recibir un título en diferentes momentos del curso. Empire State College también ha evidenciado como valor importante la estrecha relación que fomenta el profesorado con este alumnado. Widener University y Universityt College destacan por la gran flexibilidad de contenidos y cuando cursarlos.

El futuro de la investigación se centra en diseñar buenas prácticas y recomendaciones para que las universidades se adapten mejor a las demandas de estos estudiantes y puedan aportar a otros contextos y universidades. Las que han sido sometidas a la evaluación han formado una alianza para seguir creciendo en este sentido.

Esta herramienta de evaluación ha generado más investigaciones (Flint, 2005) en la línea de analizar en qué medida se correlacionan las buenas puntuaciones obtenidas mediante la evaluación ALFI en universidades con la permanencia de alumnos adultos en la universidad. Los datos, salvando las limitaciones que pueden tener las circunstancias personales de cada estudiante adulto, son reveladores de en qué medida, cuanto mejor es la valoración que obtiene la institución en cuanto a adaptación al estudiante adulto, menor es la tasa de deserción de éste; lo que avala no solo el instrumento de evaluación sino que las posibilidades que ofrece de mejorar y dar una respuesta real de satisfacción a este colectivo, además de poder valorar la percepción de los estudiantes.

1.5.2. *Canadá*

El Atkinson Center for Mature and Part-time Students de la York University (Toronto, Canadá) desarrolla investigaciones relacionadas con los estudiantes no tradicionales en las que se definen sus necesidades pedagógica y de apoyo académico y administrativo. De los resultados de sus investigaciones se han elaborado una serie de fichas informativas que resumen la literatura sobre estudiantes adultos y estudiantes “a tiempo parcial”. Estas fichas proporcionan una serie de recomendaciones muy valiosas para otros centros universitarios con los mismos intereses. Se estructuran en torno a diversas áreas de interés entre las que se destacan:

- Estrategias de aprendizaje, habilidades y experiencia previa de los adultos:

Los profesores necesitan tener la formación pedagógica suficiente para atender las diferencias de aprendizaje de sus estudiantes. Las labores de tutoría son importantes en el primer curso, ya que incrementa la probabilidad de que estos estudiantes reciban el apoyo que demandan, posibilita e intercambio de información y facilita el compromiso de acompañamiento y seguimiento de estos alumnos por parte de los centros.

Adicionalmente, se recomienda proporcionar una información multimodal en la que las actividades de aprendizaje se lleven a cabo a través de sesiones presenciales y aprendizaje virtual con el fin de garantizar mejores resultados entre los estudiantes adultos.

Ajustar los espacios para que sean cómodos y ergonómicos adecuados a personas de más edad y a sesiones de aprendizaje más intensivas.

- Sistemas de retención y apoyo al estudiante adulto:

Desarrollar habilidades profesionales en los estudiantes adultos, establecer fuertes vínculos con los empresarios regionales, ajustar expectativas de logro y ofrecer orientación profesional.

Adicionalmente, se recomienda crear cursos de preparación o talleres para reducir las brechas derivadas del intervalo de tiempo transcurrido desde los últimos estudios a la entrada en la educación superior, ofrecer mayores oportunidades de estudio a tiempo

parcial, reconocer créditos por experiencia profesional o a través de la educación no formal y proporcionar financiamiento o becas específicas para estos estudiantes. Proporcionar un folleto en el que se detallen los programas formativos, brindar alojamiento para estudiantes en cursos intensivos (verano, fin de semana), servicio de cuidado de niños, ofrecer la ayuda de tutores, establecer asociaciones/clubs de estudiantes adultos y crear becas y premios.

Por otro lado, se recomienda planificar la orientación previa a la entrada para que los estudiantes adultos tomen decisiones informadas en la elección de sus programas; establecer una mayor coordinación entre los programas y facilitar la transición. Crear condiciones para desarrollar líderes en el aprendizaje y desarrollar el entusiasmo por el liderazgo.

- Claves para el profesorado de estudiantes adultos

Algunas de las claves presentadas para el profesorado adulto sugieren revisar los cursos, los programas de estudios formales y las relaciones de trabajo que pudieran resultar inadecuadas para el estudiante adulto. El apoyo de tutores proporciona soporte pedagógico y mejora las experiencias sociales y académicas de los estudiantes. Los profesores cercanos proporcionan contactos de apoyo, realizan evaluaciones formativas, fomentan el desarrollo de habilidades y refuerzan los conocimientos previos entre sus estudiantes. Ayudar a los estudiantes adultos a desarrollar un sentido de pertenencia, reconocer que los estudiantes adultos pueden no estar adecuadamente preparados, tratar a todos los estudiantes por igual, ser conscientes de la dinámica entre estudiantes jóvenes y adultos, incorporar la participación activa y el trabajo en grupo en la enseñanza. Reconocer que las habilidades comunicativas y las técnicas de estudio tienen que estar integradas en el programa del curso, ya que puede haber transcurrido bastante tiempo desde que estos estudiantes estuvieron en un entorno académico.

Incluirlos en las prácticas de enseñanza y dar valor a las experiencias de vida que estos estudiantes adultos pueden aportar a la clase. Proporcionar feedback positivo como forma de aumentar la confianza en sí mismos.

- Experiencias académicas previas y vida familiar

Las instituciones de educación superior deben ser activas en el reclutamiento de los estudiantes adultos, ya que éstos poseen nociones preconcebidas y muchas veces contaminadas de la utilidad de la educación. Las familias necesitan sentirse parte del mundo académico, pues son una influencia significativamente positiva en el éxito de aquellos. Los estudiantes adultos tienen una clara ventaja sobre los estudiantes tradicionales en la manera que pueden capitalizar su experiencia anterior cuando la aplican para tomar decisiones y superar dificultades.

Sin duda estas recomendaciones son esenciales para la incorporación con éxito de estos estudiantes a cualquier centro de educación superior y sirven de referencia tanto para el diseño de los programas formativos, como para el establecimiento de soportes y servicios de apoyo al estudiante adulto.

1.5.3. Europa

El hecho de que el estudiante adulto esté cada vez más incorporado a la enseñanza universitaria es una realidad, circunstancia que, además, es impulsada por la filosofía del EEES “Espacio Europeo de Educación Superior”. Robert Wagenaar, consejero internacional sobre ECTS, expone, entre los principales requisitos para satisfacer tal realidad, el poder ofrecer mayor flexibilidad y diversidad de vías para el aprendizaje, la posibilidad de facilitar el reconocimiento de diferentes tipos de aprendizajes (informal, formal, aprendizaje a distancia, formación profesional, experiencia laboral) y además reforzar el aprendizaje a lo largo de la vida. El reto radica entonces en la capacidad que deben desarrollar las instituciones de educación superior para adaptarse a las demandas de este grupo de estudiantes cuya participación en las universidades está en continuo crecimiento.

A esas conclusiones han llegado la mayoría de las investigaciones desarrolladas a nivel europeo en el área de educación de adultos que en gran medida se amparan en el programa Sócrates; cuya meta es mejorar la calidad de la educación de adultos, incluyendo la enseñanza formal e informal (Larraeta, 2012). A partir de estas investigaciones se generó en el año 2002, un manual que reúne la mejores prácticas relacionadas con la atención prestada al estudiante adulto, desarrolladas por las universidades participantes de países

como España, Irlanda, Portugal, Suecia, Finlandia y Reino Unido. En el marco institucional se han planteado diferentes áreas sobre las que es necesario intervenir: estructura del plan de estudios y transparencia en contenidos y propósitos del curso, reconocimientos de aprendizajes previos a la matriculación, asesoramiento y orientación aportada al estudiante, apoyo mediante web, flexibilidad y accesibilidad de la institución.

La estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, reconoce que el aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias son aspectos clave de la respuesta a la actual crisis económica, al envejecimiento de la población y a la amplia estrategia económica y social de la Unión Europea. Dentro del cual se crea la resolución renovada de aprendizaje de adultos (Diario Oficial de la Unión Europea, 2011), la cual procura mejorar las condiciones del sector en general, entre las que destacan para el propósito de la presente investigación:

- Aumentar las posibilidades de que los adultos, con independencia de su sexo y circunstancias personales, accedan a oportunidades educativas de calidad en cualquier momento de sus vidas, para promover el desarrollo personal y profesional, su capacitación, adaptabilidad, empleabilidad y participación activa en la sociedad;
- Impulsar un nuevo planteamiento en materia de educación y formación de adultos que se centre en los resultados, la responsabilidad y la autonomía del estudiante;
- Concienciar en mayor medida a los adultos de que el aprendizaje es una tarea permanente que deberán realizar a intervalos regulares en el curso de sus vidas, y particularmente en los períodos de desempleo o de transición entre empleos;
- Fomentar el desarrollo de sistemas efectivos de orientación permanente y sistemas integrados de validación del aprendizaje no formal;
- Fomentar entre los empresarios una mayor conciencia de que el aprendizaje de adultos contribuye a promover la productividad, la competitividad, la creatividad y la innovación;
- Animar a que los centros de educación superior acojan a estudiantes de grupos menos tradicionales, por ejemplo los adultos, como medio de poner de manifiesto su responsabilidad social;

- Elaborar un adecuado programa de formación de adultos para promover que su envejecimiento sea activo, autónomo y saludable, para aprovechar sus conocimientos, experiencia, capital social y cultural en beneficio de la sociedad;
- Comprometerse decididamente en el fomento del aprendizaje de adultos como medio para motivar la solidaridad entre los diferentes grupos de edad, entre culturas y personas de todos los orígenes.

Con respecto a lo anterior, invita a los estados miembros a trabajar conjuntamente en apoyar la elaboración y aplicación del Plan europeo, en particular:

- Garantizando su complementariedad y coherencia con las iniciativas en el contexto de otros procesos del marco estratégico ET 2020, el proceso de Copenhague, el proceso de Bolonia, el programa de modernización de la UE destinado a la educación superior, e iniciativas tales como las adoptadas en materia de alfabetización y abandono escolar prematuro;
- Permitiendo que los Estados miembros y las organizaciones que apoyan el aprendizaje de adultos compartan información sobre sus medidas, prácticas y sistemas de evaluación, mediante la organización de actividades de aprendizaje, conferencias, seminarios y otros;
- Mejorando la base de conocimientos sobre el aprendizaje de adultos en Europa, mediante la elaboración de estudios, incluida la cooperación con la Red de información sobre la educación en la Comunidad Europea (Eurydice), con el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) y demás instituciones pertinentes, y aprovechando al máximo sus capacidades de información e investigación;
- Prosiguiendo e intensificando la cooperación con las organizaciones internacionales pertinentes, como la OCDE (en particular aprovechando los resultados del Programa de la OCDE para la evaluación internacional de las competencias de los adultos (PIAAC), las Naciones Unidas (en particular la Unesco) y el Consejo de Europa, así como otras iniciativas regionales o a escala mundial, como el «núcleo de aprendizaje permanente» Asia-Europa (ASEM); movilizand los recursos

disponibles a escala europea para apoyar la aplicación de dicho programa de trabajo en materia de aprendizaje de adultos;

A través de resultados preliminares y experiencias recogidas en los países participantes, relacionadas con la agenda europea sobre educación de adultos, el reporte Eurydice (2015) valora el intercambio de prácticas, políticas, experiencias e información entre países. El reporte sugiere, sin embargo, que las medidas llevadas a cabo se centren en asegurar que grupos de adultos pertenecientes a sectores más vulnerables de la sociedad, en particular, aquellos con menor cualificación o con menores capacidades básicas, tengan accesos oportunos y oportunidades de aprendizaje apropiadas (Adult Education and Training in Europe, Eurydice 2015).

1.6. Educación superior de adultos en Chile

En una sociedad en que la educación superior es percibida como la mejor herramienta para superar la pobreza y la desigualdad (Sarrate, 1997), los Centros de Formación Técnica y los Institutos Profesionales son un aporte fundamental para muchos jóvenes y adultos. Ofrecerles una educación de calidad debidamente acreditada y facilitarles la posibilidad de continuar sus estudios en etapas posteriores de su vida son los desafíos que enfrenta hoy la educación profesional y técnica en Chile (Educación 2020, 2013).

Desde el año 2002, el Programa Chilecalifica⁵ ha considerado nuevas perspectivas con respecto a la educación de jóvenes y adultos, insertando innovadoras estrategias en la construcción de un Sistema de Formación Permanente, de manera que las personas jóvenes y adultas puedan en el futuro seguir aprendiendo toda la vida. Los criterios considerados y señalados en la definición de la estructura curricular del Marco Curricular N° 239 en la modalidad de la Educación de Adultos se basan en proporcionar una experiencia formativa relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en el ámbito laboral.

⁵ Programa que integra a los Ministerios del Trabajo y Previsión Social, de Educación y de Economía orientado a mejorar la capacidad productiva del país a través de la instalación de un Sistema de Formación Permanente.

La educación de adultos en Chile se plantea teóricamente sobre la base de principios que apuntan a una mayor inclusión y cohesión social que dé a los adultos una educación pertinente y significativa:

“que les provea de conocimientos, habilidades (...) necesarios para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores [por medio de una] educación que considere las diversas esferas en que se desarrolla la vida de los adultos (...), que se conecte con su realidad, necesidades y exigencias” [y que los prepare para enfrentar un] mundo globalizado, en que la información y el conocimiento crecen en forma acelerada, y donde cada persona debe prepararse constantemente”

(MINEDUC, 2004, pp. 1-8).

Principios de los cuales se desprenden objetivos fundamentales, verticales y transversales, y de ellos contenidos mínimos obligatorios, planes de estudios, ámbitos de formación y programas de re-inserción al Sistema educacional. Por desgracia, no se observan indicios de que los principios enunciados, que debieran orientar la política de educación de adultos, se traduzcan en acciones concretas. Los programas de re-inserción tienden a limitarse exclusivamente a la reproducción de contenidos básicos, de acuerdo a una lógica de alfabetización tradicional, estandarizando a la población en función de la obtención del diploma de Educación Secundaria, teniendo como objetivo final favorecer la empleabilidad de los adultos (MINEDUC, 2004). Los principales programas de re-escolarización con que cuenta el sistema educativo chileno son tres: la Modalidad Regular, la Modalidad Flexible y los Programas de Reinserción Escolar. Dichos programas permiten obtener el certificado de 8° Básico, la licencia de Educación Secundaria Humanístico-Científica o un título técnico de nivel medio, según corresponda.

Adicionalmente, los programas de la modalidad de Reinserción Escolar tienen como población objetivo a niños y jóvenes que *“producto de una situación de vulnerabilidad social y de una historia de fracaso escolar, enfrenta dificultades para continuar y mantener estudios en el sistema educativo formal”* (Mineduc, 2013, p. 1).

El objetivo de las futuras políticas educacionales debiera avanzar en la integración de la diversidad del estudiante adulto, en función de objetivos que excedan la mera escolarización obligatoria. Solo de ese modo será posible alcanzar el objetivo de lograr mayor inclusión social que debiera inspirar a la futura política de educación de adultos (Espinoza, 2014). En otras palabras, lo que el país necesita es un sistema que propicie el aprendizaje a lo largo de la vida, que brinde oportunidades de actualización a toda la población y no solo a la que concurre a los programas de re-escolarización.

2. Capítulo 2: Objetivos de la investigación

2.1.Objetivo general

La investigación pretende relacionar el liderazgo educativo y sus implicancias en la educación de adultos, para ello, y como parte de una investigación mayor, se busca caracterizar al estudiante adulto desde la percepción de su propia experiencia en carreras de Ingeniería de una Universidad con Formación Técnica-Profesional, sus razones para asistir a estudios de pregrado, y los beneficios que esperan obtener de los mismos.

2.2.Objetivos específicos

- 1) Describir al alumno adulto que asiste a la Universidad en estudio, con respecto a sus características educacionales, económicas y culturales.
- 2) Identificar intereses y motivaciones que llevan al estudiante a proseguir sus estudios e ingresar a la educación superior.
- 3) Describir la percepción que tienen los estudiantes adultos sobre los beneficios que obtienen durante los primeros años de permanencia en la Universidad.
- 4) Generar sugerencias y recomendaciones dirigidas a centros educativos, con contextos similares a la Institución descrita, a partir del análisis de la literatura, sobre cómo abordar la formación de Adultos en Chile.

3. Capítulo 3: Metodología

La presente investigación constituye un Estudio de Caso que se enmarca dentro de un enfoque descriptivo-cualitativo. Se busca indagar en las experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad vespertina de una Universidad de formación Técnica-Profesional. Para ello se hace uso de la técnica cualitativa del análisis de discurso a partir del relato propio de los estudiantes. Así, la información sobre la que se basa el presente trabajo proviene de la adaptación y aplicación de un cuestionario preliminar, entrevistas y Focus Group.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo es posible registrar datos tanto cualitativos como cuantitativos de las personas involucradas en el fenómeno estudiado; esto es, a través de documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, entre otros (Chetty, 1996), transformándolo en una forma esencial de investigación en áreas de educación y ciencias sociales, entre otros. (Yin, 1994).

3.1.Diseño del Estudio de Caso

3.1.1. Metodología Cualitativa

Como el presente estudio consiste en investigar la experiencia de estudiantes adultos. Desde un punto de vista constructivista, una estrategia cualitativa de investigación, resulta más adecuada para capturar la singularidad del individuo y contribuir a la comprensión de su experiencia en un contexto más amplio (Corbin & Strauss, 2008. P.12).

Mason (2002, p.3) identifica una serie de factores comunes que involucra una metodología de carácter cualitativo: se basa en una filosofía interpretativa, cuyos métodos de recolección de datos son flexibles y sensibles al contexto social e involucra comprender en detalle el contexto tras la investigación y la complejidad de sus variables.

3.1.2. Muestreo

El muestreo intencional (Ryan, 2006), a diferencia del muestreo aleatorio, apunta a datos recogidos de una manera estratégica de acuerdo a su pertinencia para la pregunta de investigación. El Muestreo intencional, según Glaser y Strauss (1967, p.45) es un proceso

continuo de recolección de datos, de carácter iterativo, con nuevos datos recopilados sobre las observaciones realizadas al material anterior. La relevancia de los casos es importante, no su grado de representatividad. A diferencia del muestreo estadístico, la magnitud de la muestra no se conoce de antemano y se completa cuando se alcanza la saturación teórica y no cuando una muestra pre-determinada ha sido estudiada. (Flick, 1998, p.62).

3.2.Recolección de Información Preliminar

El primer elemento investigativo involucra la aplicación de un cuestionario y Focus Group, seguido de entrevistas de carácter cualitativo que buscan describir la experiencia de los estudiantes adultos.

3.2.1. Cuestionario

Se decide adaptar y utilizar un cuestionario diseñado por Fergal Hardiman, 2012, para obtener una visión general de las características de la madurez de la población estudiantil en el Universo considerado en la presente investigación y para identificar ciertos tópicos a explorar más en profundidad en las posteriores entrevistas. El cuestionario también permite identificar a los estudiantes dispuestos a participar en las entrevistas. Se propone en primera instancia la aplicación de un cuestionario piloto (*Ver Anexo 1*), a 53 estudiantes de las carreras técnico – profesionales de las áreas de Ingeniería y Construcción modalidad Vespertina. La muestra de encuestados por el cuestionario si bien no es representativa, ya que no incluye a todos los estudiantes del programa de la carrera antes mencionada de la Universidad, busca ajustarse a la definición de "muestreo por conveniencia" definido por Bryman (2008, p.183).

La traducción del cuestionario ha sufrido varias revisiones, esperando que el documento final sea lo más claro posible y fácilmente comprensible (Bryman, 2008). También resulta importante que pueda responderse en un período razonablemente corto y que no parezca demasiado extenso. Incluye una explicación del propósito de la investigación y mis datos de contacto en la parte superior. Considera 18 preguntas clasificadas dentro de cuatro categorías, la primera referida a preguntas de identificación, que buscan situar las condiciones demográficas del grupo (como edad, sexo, número de hijos, etc.), la segunda categoría de preguntas busca indagar sobre los motivos que generaron la continuación de

estudios superiores, la tercera categoría busca que el encuestado entregue su opinión sobre aspectos favorables y otros que dificultan su desempeño como estudiante adulto. Finalmente se considera una pregunta abierta en la que pide describir la experiencia como estudiante en la Universidad. (Ver anexo 1).

3.2.2. Focus Group

El grupo focal (focus group) es parte de la exploración inicial y se compone de máximo cinco estudiantes previamente seleccionados de acuerdo al propósito de la investigación, y recomendación del docente a cargo del ramo. Se estima una duración de la discusión de aproximadamente una hora y media, seguido de un registro de la sesión para permitir un análisis más detenido, de acuerdo a recomendaciones descritas por Bryman, (2008).

El grupo participante del Focus Group fue compuesto por 3 estudiantes que fueron recomendados por otros docentes para el presente estudio. Esto fue parte de la primera exploración y permitió tomar ciertas decisiones con respecto a las entrevistas individuales y cómo abordarlas.

Los participantes fueron:

Participante A: Hombre de 46 años, padre de dos niños de 21 y 13 años, jornal y carpintero, trabaja en una empresa constructora local, ingresa a la Universidad el año 2015.

Participante B: Hombre de 35 años, soltero sin hijos, jefe de obras con turno 7 días en Obra Minera y 7 días de descanso, ingresa a la Universidad el año 2016.

Participante C: Hombre de 42 años, padre de un hijo adulto, obrero, tras abandonar la educación a los 16 años, el año 1997 termina estudios de educación media, ingresa a la Universidad el año 2016.

3.2.3. Entrevistas

Se decide un formato de entrevistas personales presenciales, semi-estructuradas, como el principal método de generación de datos. La entrevista permite la exploración de temas de manera diferente con alcance más detallado que un Focus Group, proporcionando mayor accesibilidad a información relevante. En el modelo de entrevista de Extracción de

Información (Ryan, 2006, p.74), donde el objetivo del entrevistador es buscar respuestas a preguntas sencillas, resulta inadecuado para explorar la complejidad y matices de las experiencias vividas y supone una relación simple entre la pregunta y la respuesta. Mason (2002, p.52) utiliza el término “generación de datos” en lugar de “registro de datos” para enfatizar el rol del investigador como alguien que construye activamente conocimiento. En lugar de buscar simplemente datos de la muestra, el investigador trabaja activamente para generar información de la fuente elegida.

Un enfoque constructivista reconoce que los participantes no son sólo una fuente de datos a la espera de ser extraídos y que la interacción entre el entrevistador y el entrevistado es crucial en el proceso de construcción de información. Es importante recordar que la entrevista es una construcción o reconstrucción de una realidad y no un sencillo recuento de una realidad previa (Charmaz, 2006, p.27).

Mason (2002) indica las características comunes de entrevistas cualitativas, las que incluyen: el intercambio de diálogo, un estilo relativamente informal, centradas en un tema, con un enfoque fluido y una estructura flexible para permitir el desarrollo de temas inesperados, un reconocimiento de que el conocimiento es situado y contextualizado, y que la información es creada a partir de la interacción entre el entrevistador y el participante. La idea es tener una visión y comprensión de la perspectiva del participante y que esto puede incluir "tanto hechos como su percepción de los mismos" (Franklin, 1997, p99). La entrevista bajo este enfoque constituye una situación interpersonal, donde las habilidades y pertinencia del entrevistador para establecer una relación de confianza son de considerable importancia.

Las entrevistas de carácter semi-estructuradas, deben tener una cuidadosa planificación (Mason, 2002, Cresswell, 1998) para asegurar la generación de datos pertinentes. Para ello, se ha formulado una guía de entrevista general (*Ver Anexo 2*), a fin de centrar la atención en las preguntas de la investigación. La guía presentada es de carácter preliminar, a modificar tras las observaciones realizadas de los focus group y el cuestionario. Charmaz (2006, p.29) propone una guía para realizar entrevistas con preguntas planificadas de carácter “abierto”, ya que la entrevista busca “entender cómo los participantes experimentan y entienden los eventos, por lo que es importante ser lo suficientemente flexibles como para permitirles

desarrollar sus ideas”. Esto es especialmente importante cuando se utiliza un enfoque de teoría fundamentada que aboga por no comenzar con ideas fijas o prejuicios.

La entrevista es una situación excepcional y puede ofrecer el participante, así como el investigador grandes beneficios (McCracken, 1988; Richardson, 1998; Charmaz, 2006). Ofrece a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias en una manera que probablemente normalmente no lo harían. Por lo tanto, es una situación que requiere gran cuidado y conocimiento de las dificultades potenciales que puede causar problemas para el participante.

Tabla 3.1: Perfiles de los Participantes de Entrevistas

Participante	Sexo	Edad	Año Ingreso	Carrera/Curso	Cursos Previos	Motivación
1	M	56	2015	Ing. Construcción/Obras Civiles	Ninguno	Quedó desempleado
2	M	42	2016	Ing. Construcción/Cálculo estructural	Capataz en CFT	Conseguir un mejor trabajo
3	M	49	2015	Ing. Construcción/Obras Civiles	Varios	“el momento indicado”
4	M	35	2016	Ing. Construcción/Cálculo estructural	Ninguno	“el momento indicado”
5	M	32	2015	Ing. Construcción/Cálculo estructural	Albañilería	Quedó desempleado
6	M	53	2016	Ing. Construcción/Obras Civiles	Varios	Quedó desempleado
7	M	61	2016	Ing. Construcción/Obras Civiles	Ninguno	Quedó desempleado
8	M	36	2016	Ing. Construcción/Obras Civiles	Varios	“el momento indicado”
9	M	44	2016	Ing. Construcción/Obras Civiles	Ninguno	Quedó desempleado

3.3. *Análisis de Datos*

3.3.1. *Proceso de codificación*

Constituye un proceso en el cual los datos son desglosados en componentes o piezas conceptuales que permiten clasificar la información (Charmaz, 2006, p.43). Charmaz define al menos dos fases de codificación: codificación inicial, que supone otorgar a los datos nombres o etiquetas buscando cubrir todas las orientaciones teóricas involucradas. Estas

etiquetas son provisionales y pueden señalar ciertas orientaciones pendientes que deben ser abordadas en la posterior recolección de datos. La segunda fase de codificación es de carácter más selectiva y permite identificar y desarrollar los conceptos y etiquetas más destacadas en datos con categorías analíticas. Una tercera fase propuesta de codificación busca identificar posibles relaciones entre categorías ya desarrolladas. Esta última fase de carácter más teórica conduce al desarrollo de categorías básicas que integran otras categorías. En general, el proceso pasa de codificación inicial que permanece cercano a los datos a una codificación de carácter teórica que permite conceptualizar de manera más abstracta el fenómeno investigado (Charmaz, 2006, p.63).

El proceso de codificación descrito requiere el uso de métodos de comparación constante definidos por Glaser y Strauss, 1967. Que implican el análisis constante tanto de datos como códigos buscando similitudes, diferencias y variaciones. Esta comparación se realiza a medida que se recogen los datos y puede impulsar la recolección de nuevos datos. Este proceso iterativo continua durante todo el proceso de investigación y concluye cuando las categorías están saturadas, lo que ocurre cuando tras la recopilación de datos nuevos, no se desatan nuevas perspectivas teóricas, ni propiedades de alguna de las categorías establecidas (Charmaz, 2006, p.113).

Es importante señalar que la recolección de Información y su análisis se realizaron de manera simultánea aunque son expuestos de forma secuencial.

Codificación Inicial

El proceso de análisis de datos siguió las guías propuestas por Charmaz, 2006. Las entrevistas fueron analizadas inmediatamente después de ser realizadas para favorecer la comprensión y justificar la futura recopilación de datos. El proceso inicial de codificación constituye el primer paso para pasar de declaraciones concretas en el registro de datos a interpretaciones analíticas (Charmaz, 2006, p.43).

Tabla 3.2: Ejemplo proceso de codificación inicial

Codificación Inicial	Datos de Entrevistas
Por recomendación personal	“... mi primo estudió aquí, el año pasado, dijo que había sido una buena experiencia”
Conciencia de la edad, muestra preocupación, ansiedad	“...a mi edad es más difícil estudiar, cada ramo me preocupa”
Siempre quiso estudiar en la Universidad	“...Siempre quise estudiar más, pero me puse a trabajar y no tuve la oportunidad”
Desempleo	“...Hace dos años que no encuentro trabajo”
Mayor confianza en sí mismos	“...ahora estoy más seguro, antes estaba muy chico”

Las primeras entrevistas otorgaron algunos temas tentativos que fueron tratados en las entrevistas posteriores, cada entrevista fue analizada y comparada en búsqueda de similitudes y diferencias con otras. Ciertos temas no fueron descritos en los registros de las entrevistas. Por ejemplo, los participantes prestaron muy poca atención a temas relacionados con el currículum y con ayuda o soporte extra que los estudiantes adultos podrían necesitar en comparación a colegas más jóvenes.

Codificación Central

Entrevistas posteriores confirmaron algunas de las anteriores tendencias permitiendo la agrupación de temas vinculados conceptualmente en sub-categorías.

Tabla 3.3: Ejemplo proceso de codificación central

Codificación Inicial	Subcategorías	Categorías
Comenzó a trabajar al salir del colegio	Potencial desaprovechado	Percepción inicial
Siempre quiso ir a la Universidad		
Infeliz en el trabajo actual	Cambio	
Hijos más grandes	El momento adecuado	
Quedó desempleado		
Se siente agobiado, con demasiada presión, poco tiempo suficiente	Intenta balancear estudios y vida personal	Percepción emergente de sí mismos
No encaja con otros compañeros, no se siente capaz	Ansiedad	
Disfruta la experiencia, se siente apoyado	Éxito, confianza	

Éxito académico		
Confianza en sí mismos aumenta		

Esta fase de codificación resulta más conceptual, por lo que requiere una constante re-evaluación y re-lectura de las entrevistas, una constante comparación de datos y oportunidades de aclaraciones posteriores de los participantes.

Codificación teórica

En esta etapa, las subcategorías fueron integradas dentro de tres categorías de Percepción Inicial, percepción emergente y percepción modificada, que representa como muchos de los participantes expresaron una nueva visión de sí mismos, capaces de alcanzar nuevas metas profesionales. Estas tres categorías representan lo ocurrido con los datos registrados y muestran las relaciones identificadas entre ellos.

Tabla 3.4: Ejemplo proceso de codificación teórica

Codificación Central	- Necesidad de calificación profesional - Hijos más grandes - Situación de desempleo - Deseos de estudiar carrera técnico –profesional - No tuvo oportunidad de estudiar	- Disfruta vida universitaria - Aspectos Sociales - Conciencia de ser estudiante adulto pros y contras - Dudas y Angustias con respecto a la edad, carga académica, miedo al fracaso, como “encajar” con otros compañeros jóvenes. - Apoyo recibido	Confianza adquirida - Académica - Personal
Categorías Principales	Percepción Inicial	Percepción emergente	Percepción Modificada

4. Análisis y Resultados de la Investigación

4.1. Características preliminares del alumnado

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el estudio, de carácter cualitativo, considera principalmente la utilización de entrevistas y Focus Group, además de un cuestionario inicial, este último para obtener una imagen global de la madurez de la población estudiantil, de los cursos seleccionados, dentro de la universidad, el cual arrojó la siguiente información:

Edad

Sólo 3 de los 53 encuestados son mayores de 59 años, 4 estudiantes tienen entre 41 y 59 años, 15 tienen entre 31 y 41 años de edad, y 31 estudiantes tienen entre 18 y 31 años. La mayoría de los estudiantes son jóvenes y solteros. Sin embargo, el número de estudiantes adultos mayores ha ido en aumento y se prevé una aceleración de este aumento en los próximos años. Esta investigación se centra en los estudiantes adultos que han quedado fuera de la educación a tiempo completo durante algunos años.

Género

8 estudiantes encuestados son mujeres y 45 son hombres. A nivel nacional, las tasas de participación en carreras de Ingeniería, construcción y similares son el 75.1% hombres (Emol, datos del Consejo Nacional de Educación, Julio 2016), considerar que existen algunos sesgos regionales referentes a la distribución de género en carreras de ingeniería. En esta Universidad, aproximadamente el 70% del total del alumnado es de sexo masculino.

Estado civil

27 encuestados se declaran solteros, 8 son casados, mientras que 31 de los estudiantes encuestados tienen uno o más hijos. Si bien en la encuesta se preguntó por estado civil, tras las entrevistas se tiene la sospecha de que muchos de los estudiantes que dicen estar solteros sostienen relaciones a largo plazo de convivencia.

Edad de finalización de estudios de Educación Media

24% de los encuestados terminaron sus estudios secundarios de forma tardía a la edad de 20 años o más, mientras que el resto terminaron sus estudios secundarios a la edad de 17 o 18 años. Esto apoya la idea de que muchos estudiantes maduros debieron postergar la decisión de ingresar a la Educación Superior inmediatamente después de terminado el colegio, por motivos ya sea económicos, laborales o familiares. La Universidad, dentro de su declaración de visión, aspira ser reconocida como una universidad creadora de oportunidades para jóvenes y adultos, mediante el acceso a la educación superior no sólo de sectores más necesitados, sino que a aquellos que por distintas circunstancias no continuaron sus estudios tras finalizar la educación secundaria, o que no estaban cualificados para aplicar a las universidades o institutos de educación superior.

Año de ingreso a la carrera de ingeniería

Las carreras de Ingeniería consultadas pertenecen al área de construcción y similares, las que tienen una duración promedio de 5 semestres, incluido el proceso de titulación, en modalidad Vespertina. El cuestionario fue consultado a cursos de Cálculo Estructural y Obras Viales, pertenecientes al III Semestre. Por lo que un 68% de los estudiantes encuestados ingresaron el año 2016, mientras que el 32% restante lo hizo el año 2015 o anterior a él.

Nivel educacional de los padres

Existen numerosos estudios que relacionan el nivel educativo de los padres con aspectos socioeconómicos del grupo familiar (Hardiman, 2012). Podría argumentarse que las ocupaciones de los padres son menos relevantes cuando hablamos de estudiantes adultos. No obstante, este cuestionario fue parte de la investigación exploratoria inicial y fue realizada para obtener una visión general de la población estudiantil.

Tabla 4.1: Nivel educacional de Padres

Nivel Educacional	% Madres	% Padres
Educación superior completa	2	9
Educación superior incompleta	3	7
Educación media completa	29	28

Educación media incompleta	13	8
Educación básica completa	21	15
Educación básica incompleta	14	12
No responde	18	21

Apoyo financiero

De los encuestados, 20 indicaron participar de trabajos a tiempo parcial, 15 indicaron trabajos a tiempo completo, incluida la modalidad por turnos, 8 mencionaron apoyo familiar, 10 son apoyados por un cónyuge; 29 de los estudiantes encuestados son beneficiarios de becas que rebajan hasta 20% el valor del arancel, incluidas becas de entidades y empresas particulares, municipales y propias de la Universidad. Muchos de los estudiantes adultos jóvenes trabajan a tiempo completo, incluida la modalidad de jornada laboral por turnos, razón por la que asisten en modalidad vespertina a la Universidad, y su disponibilidad es a menudo un factor decisivo en la decisión para ingresar a la educación superior.

Razones para regresar a la educación

20% declara su interés en la carrera cursada como la razón de su ingreso a la Educación Superior, 70% de los estudiantes indicó que su regreso a la educación es para obtener una calificación profesional y un grado académico mayor. Otras motivaciones que jugaron un rol importante en la decisión de ingresar a la Universidad, fueron examinadas en mayor profundidad en las entrevistas.

Razones para ingresar a la Universidad en estudio

68% de los encuestados indicaron su interés por cursar una carrera en la Universidad dada la modalidad Vespertina en su oferta académica y facilidades por carga laboral. 19% declararon que eligieron la Universidad por facilidades en el proceso de Admisión, que no requiere puntaje PSU, y un 11% mencionó el nivel de la carrera y la estructura de la propia Universidad como la razón.

La Universidad ofrece muchas carreras que si bien están disponibles en otros sectores y Universidades, poseen una determinada orientación vocacional. El enfoque profesional que

la Universidad le otorga a sus carreras permite su adaptación a muchos estudiantes y empleadores.

Incluido en el 11% de los estudiantes que indicaron el nivel y estructura de la propia Universidad como la razón para asistir a ella, un considerable número de personas mencionan altas oportunidades y expectativas de éxito, consideran que la experiencia les otorgaría herramientas y mayor confianza para o continuar estudios posteriores o para optar a mejores ofertas laborales. Muchos la definen como una de las más accesibles y menos intimidantes. Representando posiblemente menores requerimientos tanto de tiempo presencial como una menor inversión financiera.

Razones para ingresar a la Carrera del área de Ingeniería – Modalidad Vespertina

Un 11% de los estudiantes mencionó la reputación de la Universidad, 25% por recomendación de un tercero. 66% mencionó su elección como un factor de conveniencia. Las entrevistas confirmaron la importancia de los contactos personales. Sólo un 12% mencionó la orientación profesional de la carrera como factor relevante en su decisión.

Experiencia en la Universidad - aspectos favorables

65% de los encuestados declara que el aspecto más favorable de ser un estudiante en la Universidad es lo que han aprendido en los cursos de su carrera, 45% destaca el aspecto social, en relación a la atmósfera en la universidad con otros alumnos, incluyendo la generación de redes de contacto, y 34% declara como aspecto favorables las buenas relaciones con el personal docente y administrativo. Muchos de los estudiantes encuestados mencionan las facilidades que otorga la Universidad para poder continuar con sus trabajos, esto se traduce en facilidades en el porcentaje de asistencia y evaluaciones, esto último es mencionado tanto en el cuestionario como en las entrevistas como una de las razones más significativas para asistir a la Universidad.

Experiencia en la Universidad - aspectos desfavorables

36% de los encuestados mencionaron las posibilidades de financiamiento como uno de los aspectos más desfavorables, 28% dice que la necesidad de tener que lidiar paralelamente con compromisos laborales es lo más desfavorable, 21% menciona los compromisos

adicionales de tareas y trabajos extras, y el 10% menciona que por su edad siente que le ha sido más difícil que a los estudiantes más jóvenes.

Descripción de su experiencia como estudiantes de Ingeniería en la Universidad

Los encuestados fueron muy positivos en sus comentarios sobre su experiencia en la Universidad y su decisión de regresar al sistema educativo. Sólo tres declararon sentirse decepcionados.

El cuestionario resultó útil en su objetivo de otorgar una visión amplia de la madurez del alumnado en la Universidad y sus características preliminares. Sin embargo, experiencias individuales desarrolladas en los *Focus Group* y las entrevistas proporcionan una cuenta más personal de la experiencia de ser un estudiante adulto.

Especial atención causa la opinión particularmente crítica de los participantes del *Focus Group* en relación a otros estudiantes más jóvenes. Tras ser consultados, acordaron que quizás edades similares en la sala de clases sería más positivo para el aprendizaje de todos. Declararon que muchos estudiantes jóvenes carecían del foco e incluso creían que no les interesaba realmente estar estudiando.

“Si tuviésemos una sala sólo para nosotros... para estudiar o para reunirnos...no todo el tiempo, sólo a veces.” (Participante A- Focus Group)

“La verdad es que siento que la gente más joven pierde mucho el tiempo en la universidad y creo que hablo en nombre de todos los estudiantes un poco mayores.”

(Participante B- Focus Group)

“Hay personas que vienen aquí a puro perder el tiempo, no vienen o no estudian, básicamente...Tengo que ser honesto, me sentí muy raro al principio...cuando estés cerca de compañeros más jóvenes... con actitudes totalmente diferentes, perspectivas diferentes...” (Participante C- Focus Group)

Otro tema en que todos parecen estar de acuerdo, es que son ellos, como estudiantes adultos los que ingresan a un mundo que tradicionalmente pertenecería a estudiantes más jóvenes.

“¿Pero es que acaso este no es su mundo?... Lo que sería natural es que después del colegio uno entre a la universidad, no años después.” (Participante C- Focus Group)

*“Estoy de acuerdo... cuando estaba el primer día de clases en clases de Hormigón o Física, no recuerdo bien, sentía como que le estaba ocupando el lugar a un niño.”
(Participante A- Focus Group)*

Cabe destacar que esta conclusión a la que llegaron los participantes del Focus Group de sentirse “invasores” de un mundo que no es el de ellos, no fue compartida por ninguno de los estudiantes adultos entrevistados con posterioridad. Tampoco las fuertes opiniones sobre estudiantes más jóvenes y su desempeño en la Universidad. Se reconoció que, si bien ciertas actitudes podían ser consideradas molestas, era sólo producto de la edad y no se podía esperar que todos compartieran la misma perspectiva y foco que las personas mayores. Asimismo, ninguno de los entrevistados está de acuerdo con la sugerencia de los participantes del focus group sobre la idea de otorgar a estudiantes adultos (de edad similar) un espacio especial reservado para su aprendizaje. Vieron esto como innecesario y potencialmente divisivo.

El Focus Group resultó útil para la investigación ya que levantó información que sería examinada luego en las entrevistas. La idea de describir el ingreso a la Universidad como una “tarea o deseo inconcluso” fue prominente en el grupo, sin embargo no concluyente. Todos los participantes declararon estar disfrutando de sus estudios en la Universidad y que como resultado han experimentado cambios positivos. Esto fue expresado principalmente en términos de confianza, autoestima y de cómo se enfrentan a las situaciones de manera diferente. Esto tiende a ser un sentimiento general que no está conectado a ninguna nueva habilidad o competencia.

El formato del Focus Group no permite la exploración de ciertos temas en profundidad por lo que se evitó indagar sobre temas de carácter más personal o propios del contexto individual. Los participantes se mostraron muy agradecidos por el espacio generado para debatir estos temas y encontraron el ejercicio beneficioso.

4.2. Perfil del Estudiante Adulto

Se presenta lo descrito por tres de los estudiantes adultos que participaron de las entrevistas realizadas, con la finalidad de que sus historias contribuyan al conocimiento sobre la diversidad de estudiantes adultos en la Universidad y más específicamente en carreras de Ingeniería del área de Construcción.

De acuerdo al enfoque constructivista definido por Mills et al. (2006, p.11) se intentan utilizar las propias palabras de los estudiantes para relatar sus historias, de manera de exponer la complejidad de sus experiencias y los factores personales que las conforman. Tal que la conexión entre resultados analíticos y los datos de los cuales fueron derivados, sea visible para el lector.

No se intenta concluir ni generalizar a través de ellas, sino que contribuir al objetivo global de explorar su experiencia. Con la mayoría se tuvo la oportunidad de una segunda entrevista para aclarar ciertos temas e interpretaciones del material.

Participante 1

Hombre de 56 años de edad, trabajó en la misma empresa como obrero desde los 16 años hasta que fue despedido, esto hace 5 años aproximadamente. Es soltero y vive en la zona. Declara haber ahorrado durante algún tiempo con la intención de perfeccionarse en el área de la construcción, esperando que su experiencia laboral no sólo sea de ayuda sino que sea valorada en el proceso. Ingresa a la Universidad el año 2015 por recomendación de un amigo. Declara que en el colegio le gustaba mucho estudiar y que entrar a la Universidad siempre fue uno de sus sueños.

El participante describe el clima universitario como acogedor y a su ingreso a la educación superior como *"una oportunidad para hacer con lo que nunca tuvo oportunidad de hacer. La vida a veces a uno le cierra muchas puertas y uno piensa que ya se cerraron y no hay nada que hacer, quedémonos donde estamos. Pero da estas oportunidades que ojalá muchos más pudieran aprovechar"*. Declara haber disfrutado los cursos relacionados de alguna manera con su antiguo trabajo como Control de Hormigones y Topografía, y le resulta particularmente positivo tener la posibilidad de desarrollar competencias

computacionales. Considera adicionalmente, que la carrera es muy exigente y que parte de la dificultad es vencer la barrera de la terminología.

"Uno estaba acostumbrado a decir que 'la viga se guateó', pero aquí aprendí que lo correcto es decir que se pandeó... Nosotros en la obra a un tipo de revestimiento le decimos 'tapa condoros'" (Participante 1)

Describe como positiva su experiencia en la Universidad, la que ha superado sus expectativas, y habló especialmente sobre el elemento social, la importancia de ser conocido en la Universidad y el apoyo que ha recibido tanto de sus compañeros como profesores. Siente que no sólo sus horizontes sino que sus competencias se han ampliado considerablemente desde que llegó, lo que no había previsto, declara sentirse con la confianza suficiente como para involucrarse en su comunidad local.

"He disfrutado venir a la Universidad, mi autoestima ha subido enormemente y mi idea de quién soy como persona... me valoro más, eso me lo dio estudiar, venir aquí"

(Participante 1)

Cuando fue consultado sobre cómo era él antes de entrar a la Universidad, declaró haber sido *"de muy bajo perfil"*, en la actualidad dice sentirse más seguro para decir lo que piensa y lo que opina: *"Ahora, podría decirse que me siento más 'yo' que puedo hablar y que la gente me escucha"*. *"Soy capaz de decir lo que he aprendido. Puedo incluso defender mis ideas frente a otras personas en una forma que antes no lo hubiese hecho... es positivo, porque uno crece como persona. Uno se siente más importante al ya saber más"* (Participante 1)

El participante se declara muy agradecido de los estudiantes más jóvenes, de sus diferentes perspectivas y del apoyo que ha recibido de ellos, a pesar de que siente que algunos son inmaduros: *"Yo me he sentido re bien con estos chiquillos jóvenes y de repente me siento útil cuando me piden ayuda. No es que yo sepa más, pero de repente puedo decirles cuando lo están haciendo mal... uno siempre le dice a los chiquillos, uno que ha caminado ya en la vida, pucha que da rabia cuando un muchacho pasa en los trabajos por al lado tuyo y no tienen el espíritu, no tienen nada pero pasan porque tienen un estudio. Eso a uno le da"*

rabia, porque a mí por lo menos me tocó vivirlo. Yo estuve en un trabajo por años y por el lado mío pasó una persona que venía con título y yo chao... para fuera. De nada valieron los años de trabajo, empeño y experiencia que tenía". (Participante 1)

El participante declara sentir deseos de progresar, de postular a mejores trabajos con mayores remuneraciones cuando finalice sus estudios, lo que no formaba parte de su plan cuando ingresó a la Universidad. Frecuentemente durante la entrevista mencionó que *"quería tomarse las cosas con calma, buscar un trabajo permanente primero, y seguir desde ahí"*, sin embargo ahora declara estar consciente de las posibilidades que no había considerado antes.

Participante 2

Hombre, de 42 años. Soltero, padre de un hombre de 25 años de edad. Ha sido jornal, carpintero y electricista. Hace unos años trabajaba en una constructora, donde conoció a un ingeniero jefe de obras que se había recibido de la misma Universidad. *"Ahí me picó el bichito y me inscribí"*, cuenta. Primero estudió para ser capataz en un curso nocturno de un Centro de Formación local. Ingresa a la Universidad el año 2016. El participante declara estar muy centrado en conseguir un mejor trabajo, *"más que el título de ingeniero quiero un mejor trabajo"* y ve su etapa universitaria como un paso en esa dirección.

Inmediatamente después del colegio, a los 18 años, el participante consiguió un trabajo para ayudar a su familia: *"Cuando salí del colegio, no podía pensar en ir a la Universidad, en ese tiempo, yo no sabía que quería hacer, si ser profe o enfermero, ingeniero ni nada. Simplemente tenía la necesidad de trabajar"*. (Participante 2)

El participante declara haber sentido deseos de volver a estudiar cuando vio a su hijo estudiar para la PSU e ingresar a la Universidad en una ciudad cercana, *"ver a mi hijo estudiando, aprendiendo... su experiencia ha sido tan distinta a la que tuve"*. También declara que otra razón que motivó su ingreso a la Universidad, fueron las dificultades económicas y laborales del momento, que le hicieron sentirse "poco calificado" frente a un posible escenario desfavorable laboralmente: *"quería tener algo importante en mi Currículum, algo que valiera"*. El participante siente haber sentido nervios los primeros días en la Universidad, notó que su edad era más evidente, no sólo por la menor edad de sus

compañeros sino que de la mayoría de los profesores *"...era más viejo que la mayoría de los profes, uno de los más viejos en la sala"*. (Participante 2)

El participante declara haber disfrutado y aprendido de la mayoría de los cursos que ha realizado, y que tras haber superado los primeros exámenes, durante el primer año, ha experimentado una sensación de logro y confianza.

"Sé lo que estoy haciendo, esta sensación no la había tenido antes, sé lo que quiero, me siento concentrado, estoy aprendiendo..." (Participante 2)

Con respecto a su familia y amigos, declara que recibe mucho apoyo, que le ayudan cuando debe estudiar o hacer trabajos, relata que de ellos ha recibido comentarios sobre lo mucho que ha mejorado su manera de hablar: *"me he esforzado en trabajar mi vocabulario y la forma en la que hablo, si quiero aspirar a mejores cosas es necesario que me exprese bien, nos hacen escribir informes, hacer presentaciones y esas cosas..."*. El participante 2 no expresa haber sentido molestias con respecto a estudiantes más jóvenes: *"Tienen la edad de mi hijo y sus amigos, es como estar en la casa fuera de la casa"*, sin embargo se considera a sí mismo más centrado y diligente que los estudiantes más jóvenes e incluso otros estudiantes adultos en su clase y piensa que incluso ellos podrían verlo como *"un poco 'nerd'"*. Él ve estudiar en la Universidad como *"una experiencia privilegiada, es un lujo poder estudiar en la Universidad, en general"*, pero al mismo tiempo, una necesidad, si al final esto se retribuye con un mejor trabajo. Entre las asignaturas que el participante declara han sido sus favoritas están: edificación, interpretación de planos, instalaciones sanitarias y legislación laboral. *"Uno se siente culpable por dejar a la familia un poco de lado, pero al mismo tiempo me encanta lo que estoy aprendiendo"*. (Participante 2)

Al momento de la entrevista, el participante nos cuenta que va a ser abuelo, lo que le ha cambiado su perspectiva, con respecto a su paso por la Universidad. Declara estar ahora consciente de su legado, *"quiero dejarles algo y siento que con educación puedo hacerlo... lo que he aprendido trabajando, siento que es validado si uno va a la Universidad"*. El participante declara también sentirse más capaz para relacionarse no sólo con sus colegas sino que también con su hijo de forma diferente.

“Sé que ahora, en una conversación con mi hijo, estoy como más en sintonía con él y me puede hablar de cosas que no me habría hablado antes.” (Participante 2)

El participante manifestó en reiteradas oportunidades que su principal objetivo es aspirar a mejores oportunidades laborales, sin embargo declara, *"Lo que realmente quiero es un mejor trabajo. Ésa es la prioridad, pero igual estoy sorprendido de lo mucho me que ha gustado aprender y estudiar... pensé que venir aquí era sólo un medio para un fin..."*.(Participante 2)

Participante 3

El participante 3 tiene la edad de 49 años, dos hijas de 15 y 12 años. Declara haber sido despedido de su trabajo como capataz de obra, tras 22 años en una empresa contratista minera. Después de egresar de educación media a la edad de 18 años cursó diferentes talleres de capacitación nocturnos, impartidos por la Municipalidad, relacionados al área de Construcción y Minería.

El Participante decide ingresar a la Universidad el año 2015 para obtener un título Profesional que le permita postular a mayores cargos en el rubro, sin embargo declara que el aspecto social involucrado ha sido de mayor importancia para él. Una de las principales desventajas de estar desempleado es la falta de contacto con los demás: *"es como estar en silencio... y me carga"*. (Participante 3)

Cuando fue consultado sobre las razones para ingresar a la Universidad, *“Siempre fue algo que dije que iba a hacer... las personas que poseen una calificación profesional o técnica son tratadas mejor, son valoradas... La educación da a la gente la libertad de movimiento, a la hora de tomar decisiones. Me sentía atascado... Creo que si hubiera sido empujado más en la escuela a continuar estudiando, habría sido más consciente de las ventajas o de que era una opción.”* (Participante 3)

Este fue un tema importante y común en las entrevistas. Algunos declararon que *“no habían tenido la oportunidad”* de continuar con su educación en el momento en el que terminaron la educación media, o que no habían sido alentados por las escuelas, las que habían limitado las expectativas de los niños de su zona. Algunos tuvieron malas

experiencias en el colegio. También fue común la conjunción de factores externos y motivaciones internas que crearon el *"momento oportuno"*. El participante declara haber tenido el deseo interno de volver a la educación, lo que coincidió con el hecho de haber sido despedido y que sus hijas pasan a educación media, lo que motiva su ingreso a la Universidad.

A pesar de la sensación de que había “perdido la oportunidad” en su momento, el Participante fue categórico en que él se ha beneficiado más de la educación por ser mayor, y logra apreciar aún más la oportunidad. A diferencia de los estudiantes más jóvenes, que cree, ven los trabajos y pruebas como castigos, para él son *"oportunidades para aprender"*. Considera que algunos de los más jóvenes no se toman en serio sus estudios y suelen perder más el tiempo, pero es muy tolerante; *"Uno entiende que es por la edad, yo a esa edad era igual"*. (Participante 3)

Él participante declara disfrutar enormemente de la experiencia universitaria aunque encuentra algunos cursos más difíciles y frustrantes que otros; piensa que cursos extra de reforzamiento o ayudantías adicionales para aquellos a los que *"les cuesta más"* serían de especial utilidad para estudiantes adultos.

Él participante declara sentir que sus capacidades están mejorando y sus ambiciones académicas están creciendo, *"no me he sacado ninguna nota sobre 6.0 hasta ahora, pero me encantaría"*. El participante prefiere permanecer en la universidad para hacer trabajos y/o estudiar, y evitar así llevarse tareas para su casa. *"Mis clases comienzan a las 18hrs, pero intento llegar como a las 15hrs para hacer trabajos y me voy después que termina el último bloque, a las 11.15, como una jornada laboral de 8 horas, es mi trabajo"*. (Participante 3)

Aunque su intención final es conseguir un mejor trabajo, no consideraría su tiempo en la Universidad desperdiciado si esto no sucede: *"el tiempo educándose nunca es una pérdida de tiempo"*. Declara sentir mayor interés sobre los temas relacionados con la contingencia actual y busca comprenderlos:

“Cuando me siento a ver las noticias, ahora intento entender que es lo que está pasando, cuándo y porqué sube la bencina, o lo que dicen los políticos. Es importante entender...”
(Participante 3)

Otro ejemplo de su “nueva confianza”, declara, es su voluntad para cuestionar y desafiar las cosas que antes hubiese aceptado. El participante siente que la Universidad no sólo le debe entregar capacidades en el área de estudio sino además habilidades sociales para desenvolverse en la comunidad. Es en esto último en lo que siente que está mucho mejor equipado ahora.

Al igual que otros estudiantes adultos con hijos pequeños, cuando el participante regresa de la Universidad, sus hijos ya están durmiendo: *“Intento ir a dejar y a buscar a mis hijas al colegio, y aprovechar de verlas antes de tener que irme a la Universidad, en la noche por lo general no las veo”*. Esto tiene desventajas evidentes y crea sus propias tensiones dentro del grupo familiar. En una segunda entrevista el participante fue más categórico sobre las dificultades: *“Siento que estoy fallando como padre porque... estoy tratando de cumplir con las cosas en la Universidad, pero no le estoy poniendo tanta dedicación a las niñas como lo haría normalmente.”* (Participante 3)

Cuando se les pregunta a los participantes sobre los aspectos negativos de los cursos señalan que, si bien valoran la diversidad etaria en los cursos, en un comienzo esto significó un problema, ya que llegaban algunos alumnos jóvenes que no tenían interés en las clases y que no permitían a los profesores realizarlas con normalidad. Agregan que este grupo joven con menor interés poco a poco fue abandonando el curso, de modo que *“cuando quedaron aquellos que sí tenían interés y ganas de estudiar el curso mejoró mucho, porque se le permitía al profesor trabajar”* (Participante 2). Relacionan la situación antes descrita a que los cursos en un comienzo eran demasiado numerosos, lo que no le permitía al profesor realizar un seguimiento personal de sus estudiantes. Si bien esto supone un volumen de deserción importante en el curso, en términos de la percepción de los estudiantes que permanecieron en el mismo, las actividades académicas mejoraron ostensiblemente.

4.3.Experiencia de Estudiantes Adultos en la Universidad

A partir de los datos obtenidos de los instrumentos indagatorios y resultados del proceso de codificación, se componen tres categorías: “Percepción Inicial”, “percepción emergente” y “percepción modificada”, que involucran y categorizan etapas descritas por los estudiantes antes y durante sus estudios en la Universidad.

4.3.1. Percepción Inicial

Este concepto busca describir las circunstancias y motivaciones implicadas en la decisión de ingresar a la educación superior, del proceso de codificación surgieron las siguientes subcategorías:

- a. La idea del “momento adecuado”. Muchos de los participantes utilizaron esta expresión para describir una confluencia de sucesos que desencadenaron su ingreso a la Universidad, una sensación de que el momento oportuno en la vida había llegado que permitía un acercamiento entre motivos previos, medios económicos, con la oportunidad y el deseo de estudiar. Si bien existen algunos elementos comunes en la descripción de este hito, varían mucho de un participante a otro. Muchos dijeron que quedar desempleados fue el desencadenante inmediato que les hizo tomar finalmente la decisión de matricularse. Otros, pospusieron su ingreso mientras los hijos estuviesen pequeños.

“Hace unos años me ofrecieron un puesto en unos cursos de capacitación en mi trabajo, dije que no, uno de mis hijos tenía 10 años y problemas en el colegio, yo no podía estar preocupado de ir a clases.” (Participante A-Focus Group)

“... Fue algo que siempre quise hacer... lo venía pensando hace tiempo, cuando lo decidí y dije, lo voy a hacer ahora... parecía el momento perfecto, con las niñas ya más grandes”. (Participante 2- Entrevistas)

- b. Muchos declararon que siempre tuvieron deseos de estudiar en la Universidad, lo que se mezcla con la sensación de “no haber tenido la oportunidad de estudiar antes”. Existe el pensamiento colectivo de que las cosas podrían haber sido diferentes para ellos y sus familias si hubiesen continuado estudios superiores.

“Las circunstancias en ese momento impedían que ir a la universidad fuese posible, ¿no se podía no más!... quizás si hubiese ido... estaría trabajando en algo diferente yo creo, algo mejor...”. (Participante 4- Entrevistas)

- c. Obtener una calificación profesional. La necesidad de mejorar el Currículum fue mencionado con frecuencia. Algunos declararon que si bien habían adquirido conocimientos y experiencia importante con sus trabajos previos, obtener una certificación, permitiría no sólo acreditar sus conocimientos, sino que actualizar y mejorar sus habilidades, resultando fundamental para optar a un mejor trabajo o área su interés. Esta motivación resulta clara, y con frecuencia, fue una de las primeras razones que entregaron los estudiantes consultados para explicar su ingreso a la Educación Superior. En relación a lo anterior, se destaca el interés mencionado por los participantes por solo ciertos cursos específicos de la malla curricular de su carrera, ya que están relacionados con su experiencia previa, por lo que esperan adquirir de ellos herramientas que puedan ser implementadas en sus trabajos.

Aunque muchos de los estudiantes aspiran a tener un mejor trabajo al terminar sus estudios, al ser consultados sobre qué pasaría si esto no ocurre, declararon que no considerarían el tiempo en educación perdido. Sin embargo declararon que si no pudieran usar los nuevos conocimientos y herramientas adquiridas eso sí lo reconocerían como un desperdicio.

“...Uno siente que está recibiendo mucho, mucha información y conocimientos, pero si al final de día no los puedes aplicar en un trabajo, sería como absurdo, perder el tiempo.” (Participante 1- Entrevistas)

Si bien todos los participantes tienen altas expectativas laborales, posterior a la Universidad, algunos se muestran más pesimistas a la hora de encontrar trabajo debido a la edad y a la situación económica de país.

“...Sé que estoy en una edad en la que, aunque obtenga el título, es muy posible que no haga mucha diferencia para mí...” (Participante 3- Entrevistas)

El enfoque no estuvo puesto sobre los conceptos tradicionales de trabajo y vocación por la disciplina, las motivaciones son más complejas que "la necesidad de una calificación"

indicada con más frecuencia en el cuestionario. Esto apoya la conclusión del informe "Where Next?" (McCoy et al., 2010, p.117) donde los estudiantes adultos ven la obtención de su título de pregrado principalmente como un logro personal.

Todos los estudiantes involucrados en este estudio declararon haber experimentado un cambio que motivó su acceso a la Universidad. Una situación de desempleo, el crecimiento de hijos o por la decisión de cambiar de carrera laboral.

4.3.2. Percepción Emergente

Referido a los procesos que contribuyen a los cambios experimentados por el individuo durante la primera parte de su etapa como estudiante universitario. Se identifican las siguientes subcategorías:

a. Convertirse en Estudiante Adulto

Para los estudiantes adultos, ingresar a la universidad, usualmente involucra sentimientos de aprensión y ansiedad además de emociones positivas. Para algunos, su experiencia previa en educación no resultó significativa, por lo que sus conocimientos en las materias básicas resulta generalmente limitado. También existen preocupaciones sobre la complejidad de la disciplina y la propia capacidad de superar las dificultades y los desafíos propios de cada ramo, en un contexto en el que la mayoría considera a los estudiantes jóvenes intelectualmente más competentes y familiarizados con las demandas de la educación.

“Al principio, sentí que me la ganaba, estaba superado... no sabía si sería capaz.”

(Participante B- Focus Group)

“A pesar de que siempre quise estudiar en la Universidad y sabía que era una buena idea, al principio sentía como que no pertenecía aquí...”

(Participante 4- Entrevistas)

Tales pensamientos no fueron expresados por todos, y algunos no experimentaron ningún nivel de ansiedad. Todos acordaron, sin embargo, que una vez que comenzaron a superar los primeros ramos, los miedos iniciales que tenían desaparecieron.

Con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, ninguno de los estudiantes consultados piensa que los estudiantes adultos requieren atención especial o prácticas diferenciales. Dos estudiantes mencionaron que clases extra de ayudantía y reforzamiento serían de gran ayuda para quienes presentan mayores dificultades en los contenidos, aseguraron, sin embargo, que sería una práctica que beneficiaría a todos los estudiantes, no sólo a los estudiantes adultos.

b. Compatibilidad de responsabilidades

Referido a la compleja serie de responsabilidades y actividades que componen los compromisos asociados a la vida adulta. Éstos incluyen el cuidado de hijos, compromisos económicos y relaciones con otros.

Para muchos de los estudiantes, la principal dificultad radica en poder compatibilizar su rol como estudiante con otros roles como padre, pareja, trabajador o tener la responsabilidad del cuidado de otros. Resulta común la sensación de tener que estar constantemente atento, especialmente si ocurre una emergencia doméstica o algún problema en el trabajo, existiendo inevitablemente, ocasiones en las que deben faltar o ausentarse de clases a causa de otras prioridades.

“Es la responsabilidad que uno tiene. Uno podría estar sentado aquí y vivir atento al teléfono, en cualquier momento estar dispuesto a tener que salir corriendo.”

(Participante A- Focus Group)

Para estudiantes con otras demandas, domésticas o laborales, el uso tiempo resulta primordial, algunos declaran que esto los obliga a estar más concentrados y ser menos susceptibles a posibles distracciones. La mayoría de los participantes, tanto del focus group como de las entrevistas, hablaron de la dificultad financiera asociada no sólo al pago del arancel y matrícula sino que además al cuidado de la familia, que obligan a tener que trabajar paralelamente, todos declararon la necesidad de aprender a administrar su tiempo. Las responsabilidades y los problemas financieros son dos de las principales cuestiones consideradas que según los participantes más los separa de los estudiantes más jóvenes.

Algunos declararon sentirse culpables por no estar disponibles para sus hijos como estaban antes de convertirse en estudiantes universitarios. Sólo dos de los participantes entrevistados tienen hijos pequeños. La mayoría tiene hijos adultos o no tiene hijos. Esto, como fue mencionado anteriormente, es parte de lo que los estudiantes describen como el momento ideal para ingresar a la Universidad.

c. Miedo al fracaso

La mayoría de los estudiantes declara no estar seguro de su capacidad para desempeñarse adecuadamente en la Universidad. Muchos no han recibido educación formal durante algunos años y no están familiarizados con los requisitos o contenidos de materias básicas. El fracaso académico podría significar que la decisión de seguir estudios superiores sea considerada “una pérdida de tiempo” con consecuencias para la confianza del estudiante.

d. La primera evaluación

La primera evaluación escrita (certamen), resulta un hito importante para la gran mayoría de los estudiantes adultos consultados, ya que cumple con todas las connotaciones de ser evaluado por un profesor. Algunos declararon que si bien conocían los contenidos, sintieron preocupación de poder expresarlos apropiadamente. El lenguaje académico, aspectos formales de presentación y redacción, generalmente son aspectos que, de acuerdo a lo indicado por los estudiantes, generan alta preocupación a la hora de rendir certámenes tanto escritos como orales. La experiencia de rendir la primera evaluación puede ser traumática y resulta importante a la hora de determinar la continuidad del estudiante.

El éxito en la primera evaluación es significativa para el estudiante, valida sus habilidades académicas, otorga una sensación de tener el derecho a estar en la universidad y ser visto como “estudiante universitario”.

e. Expectativas de éxito

Muchos de los estudiantes consultados se han sorprendido de su rendimiento a lo largo de la carrera, a pesar de haber tenido problemas con algunos ramos, la mayoría expresa deseos de lograr un mejor desempeño en el futuro, de participar más activamente en clases y de mejorar la calidad de los trabajos. Muchos mencionaron la importancia de terminar sus estudios a tiempo y estaban determinados a lograrlo de la mejor manera posible.

f. Competencias computacionales

Algunos mencionaron la importancia de desarrollar competencias computacionales, permitiendo realizar investigaciones, redactar informes, rendir pruebas on-line y descargar clases de la plataforma web de la Universidad.

“Había un montón de gente joven en mi clase y sentía como que tenía que cuidar de ellos...pero fue de ellos que finalmente terminé aprendiendo mucho. Especialmente en temas de computación...” (Participante A- Focus Group)

“...me siento más seguro ahora que uso el computador como con más frecuencia, y veo la diferencia, igual hay cosas que me cuestan, pero cualquier cosa pregunto... los más jóvenes nacieron sabiendo de computación, yo estoy ahora recién aprendiendo sus beneficios” (Participante 2- Entrevistas)

Esta competencia es hoy vista como un requisito esencial tanto para la participación social como económica, y para permitir el acceso a una amplia gama de servicios e información diaria. Aquellos con bajos niveles de educación tienen menos probabilidades de tener conocimientos de informática y la desventaja educativa es exacerbada (Casey, 2009). No debe sorprender entonces que para los alumnos que carecen de habilidades computacionales, adquirirlas tiene una importancia significativa de carácter tanto simbólico como práctico.

g. Beneficios de ser mayor

A pesar de que existe consenso entre los participantes en que les hubiese gustado poder asistir antes a la Universidad, todos los participantes declaran obtener más beneficios ahora que son mayores.

“Algunos estudiantes vienen porque deben, les es impuesto, algunos todavía ni saben lo que quieren hacer... yo vengo porque me gusta, es diferente”

(Participante 2- Entrevistas)

Todos declararon que su edad les otorgaba mayor experiencia del mundo, y en algunos ramos específicos de construcción, les otorgaba mayor ventaja al poder relacionar la información con su experiencia laboral. La mayoría considera también que estudiantes adultos son más dedicados que sus compañeros más jóvenes.

h. Apoyo

Otro factor clave en la experiencia de los estudiantes, mencionado por los participantes consultados es el apoyo que han recibido en la Universidad de parte de docentes y administrativos, la posibilidad de hablar con profesores y administrativos, lo que mejora considerablemente la experiencia general: *“Se siente una confianza tremenda al tener realmente un profesor al frente que le dé pero toda la confianza a uno. Yo llegué el año pasado y después de varios meses yo les pondría un 7”*. Destacan la atmósfera ofrecida por la Universidad como un componente clave en el aprendizaje y que, en general, es un lugar al que disfrutan asistir.

Describieron la relación como positiva y basada en el respeto mutuo. La flexibilidad y comprensión ofrecidas en términos de plazos de entrega de trabajos, en caso de dificultades adicionales (domésticas y/o laborales), es muy valorado y en muchos casos resulta vital en su decisión de permanecer en la Universidad. Muchos mencionaron el aspecto social de la vida universitaria como una característica muy positiva: *“el lado social...conocer a otras personas de diferentes carreras, hacer amigos... conversar”*.

La idea de considerar a la Universidad como un trabajo, fue desarrollada por algunos, principalmente en términos de ser una ocupación que favorece la interacción social y el

sentido de propósito. El placer de aprender, descubrir cosas nuevas y nuevos conocimientos relativos a la disciplina fue característico.

“no tengo trabajo actualmente, por lo que estoy súper concentrado en los estudios... es como mi trabajo, un turno 5x2.” (Participante 6- Entrevistas)

Al ser consultados sobre lo que más disfrutaban, parece ser “todo” el aspecto académico y social. Es claro que existe una sensación de logro y orgullo.

“Supongo que estoy sorprendido de lo bien que se han dado las cosas. A veces se me olvido que soy una persona de edad” (Participante 2- Entrevistas)

“...de todas las cosas que he logrado... que he hecho en mi vida... esto podría ser una de las más grandes.” (Participante B- Focus Group)

”Es como cuando te propones algo... y te está resultando, con dificultades y todo, pero te resulta... como que es más fácil despertar en las mañanas, y esforzarse...”(Participante 8- Entrevistas)

4.3.3. Percepción Modificada

Describe como muchos de los participantes expresaron una nueva visión de sí mismos como resultado de su participación. Cuando fueron consultados sobre aquello que obtuvieron de su experiencia como estudiantes universitarios, la mayoría se refirió al aumento de la confianza en sus capacidades. En primera instancia, referida al trabajo académico y los conocimientos prácticos de la disciplina, sin embargo, fue extendida en términos de sentirse “capaces de hablar” y “tener cosas que decir”.

“Ha sido mejor de lo que pensaba que iba a ser. Estoy contento de haber decidido volver a estudiar” “no tengo miedo a hablar o hacer preguntas, no sólo en la U, en la pega igual...” (Participante B- Focus Group)

“Sí, por supuesto que he cambiado, no volveré a ser la persona que era antes de entrar a la Universidad.” “ahora si tengo otra opinión, digo lo que pienso, antes no... no hubiese dicho nada, me hubiese callado”. (Participante 4 -Entrevistas)

“Supongo que me siento más seguro de mí mismo... de lo que puedo lograr... no era tan estúpido como creía” (risas)... (Participante A- Focus Group)

Algunos declararon tener más conocimientos en un área de la disciplina en particular. En la mayoría de los casos, existe un sentimiento de competencia general en el que se ven a sí mismo como personas que no solamente tienen cierto conocimiento sino que además son capaces de adquirirlo.

“...si algo no sé, no tengo problema de investigarlo, estudiar. Por lo menos ahora sé dónde buscar... no tengo miedo de abrir un libro. Antes ni en broma hubiese abierto uno sólo para buscar algo.” (Participante 1 -Entrevistas)

“...si tengo que hacer algo, creo tener la confianza para intentarlo, aunque me equivoque y exista la posibilidad de que no sea capaz de lograrlo, lo intentaría”

(Participante 5 -Entrevistas)

El tipo de confianza mencionada en estas citas implica un mayor sentido de control y poder para influir sobre condiciones, y no sólo someterse a ellas. Muestran una confianza en sí mismos para tomar riesgos y sobreponerse si cometen errores. Destaca el comentario realizado por uno de los estudiantes consultados sobre educación: *“La educación da a la gente libertad de movimiento, a la hora de tomar decisiones.”* Para muchos, su participación en la Universidad trajo consigo cambios en la manera de como pensaban de sí mismos y su sentido de identidad.

“...me veo a mi mismo diferente, veo las cosas diferentes también... definitivamente hay un cambio de actitud.” (Participante 2 -Entrevistas)

“Mi autoestima ha crecido mucho y la idea de quién soy como persona... me valoro más”
(Participante 3 -Entrevistas)

“He aprendido mucho acerca de quién soy.”(Participante A- Focus Group)

La confianza parece provenir de la satisfacción de enfrentarse con éxito a una nueva situación, caracterizado o por el éxito académico, o por ser reconocido, apoyado y valorado por los profesores, compañeros y el grupo familiar.

Todos reconocen que han experimentado cambios desde que iniciaron su formación profesional. Aunque declaran haber venido a la Universidad para adquirir más o diferentes habilidades o conocimientos académicos relacionados con la disciplina, reconocen que los cambios personales que han experimentado han sido más significativos.

5. Conclusiones

El objetivo prioritario de las políticas educacionales en el siglo XXI es garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. El liderazgo en la enseñanza está, sin duda, para hacerlo posible. Necesitamos, pues, los mejores equipos directivos que puedan ejercer un liderazgo educativo. Para esto, en primer lugar, como sugiere el informe de la OCDE (Pont et al., 2008), se requiere hacer de la dirección escolar una profesión atractiva. Atraer a los mejores candidatos deben potenciarse en remuneraciones, carrera profesional y formación. En segundo lugar, se precisa una formación inicial y en servicio adecuadas. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre estrategias para mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Hacer posible el liderazgo educacional (pedagógico o instruccional) exige precisos cambios transformacionales, a nivel organizativo, que posibiliten que la acción del liderazgo educacional esté dirigido a crear contextos para el aprendizaje. Un liderazgo transformador, en la formulación de Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.

Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra parte, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto. El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

El modelo de liderazgo pedagógico tiene tres características importantes (Elmore, 2008): (1) Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, (2) Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad, y (3) Se requiere de continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales (p. 58).

Conocer las características, necesidades y percepciones de los alumnos que asisten a nuestras salas de clases, resulta primordial para establecer y renovar no sólo aspectos de la práctica docente, sino que aspectos curriculares y características del desempeño e interacción de los alumnos, con el objetivo de incrementar el aprendizaje de todos los alumnos y con ello la calidad de la educación recibida en la institución.

Del análisis documental preliminar sobre Educación de Adultos, se desprende que este nuevo perfil del alumnado, es cada vez más abundante en la enseñanza universitaria y que debiese ser un compromiso social, por parte de las instituciones, potenciar el apoyo a la integración de este estudiante adulto en la universidad. Una sociedad como la que vivimos actualmente reconoce que la formación debe darse a lo largo de toda la vida, y que la universidad, en buena medida, debe ser considerada como uno de los contextos más idóneos para llevarla a cabo. Es por ello por lo que se hace necesario fomentar políticas de adaptación, por parte de las entidades universitarias, a este perfil, que al ser claramente diferente al del estudiante tradicional, demanda una atención diferenciada.

Es posible, tras el análisis documental expuesto, elaborar un conjunto de recomendaciones de tipo general, sobre cómo abordar la formación de adultos, buscando mayor efectividad. En concreto, se propone:

- Planificar de manera particular la formación de adultos.
- Incorporar el uso de las tecnologías para facilitar el acceso a recursos de aprendizaje y al propio profesorado

- Dotar la programación curricular de un sentido práctico, de constante traslación del conocimiento a la realidad profesional
- Formar al profesorado en un mayor conocimiento de este tipo de estudiantes y sus procesos de aprendizaje
- Fomentar el trabajo en equipo, el aprendizaje compartido y la interacción entre estudiantes
- Flexibilizar periodos de entregas y evaluación
- Permitir el reconocimiento de la experiencia previa y conocimiento adquirido
- Adaptar las aulas mejorando su ergonomía y condiciones, garantizando además los servicios administrativos y de formación complementaria de forma abierta y flexible
- Evaluar los programas de formación de adultos para mejorarlos de manera continua.

El sector de educación superior de carácter técnico profesional es uno de los principales proveedores de educación de adultos. Aunque la mayoría de los estudiantes en el sector son mayores de veintiún años y son clasificados como estudiantes adultos, la mayoría de ellos son jóvenes estudiantes adultos. Este estudio se concentró en aquellos que habían sido excluidos de la educación durante algún tiempo, por diversos motivos.

Los resultados indican que para los estudiantes adultos, la Universidad es un sitio de aprendizaje significativo que va más allá de la preparación profesional. Los estudiantes en este estudio manifestaron cambios significativos como resultado de su participación. Prácticamente todos los estudiantes encuestados y todos los entrevistados estaban satisfechos tras su decisión de ingresar a la educación superior y calificaban su experiencia como positiva a pesar de las dificultades económicas implicadas, dificultades con otros compromisos de carácter no sólo laboral sino que familiar y aquellas asociadas a los estudios y contenidos de la carrera cursada. La mayoría buscó la Universidad dada la estructura de los cursos y características administrativas de la Universidad, que permiten según lo observado, compatibilizar estudios con regímenes laborales diversos.

Condiciones de inestabilidad laboral, trabajos considerados insatisfactorios, situación de desempleo y el deseo de obtener una calificación profesional fueron las razones dadas que,

de diversas maneras, inspiraron el ingreso a la universidad. También hubo otros factores mencionados tales como: “hijos que ya están más grandes” o que ingresaron a la educación básica, permitiendo la asistencia del individuo a la Universidad. Un contacto personal o la recomendación de algún cercano, a menudo generó el estímulo necesario para tomar la decisión sobre la elección de la Universidad, en particular. También es significativa cierta afinidad por la carrera escogida y el aprendizaje de la disciplina esperado y, en muchos casos, un antiguo deseo de ingresar a la Universidad por una sensación de que, en su momento, no tuvieron la oportunidad de continuar su educación. Las entrevistas, sin embargo, revelaron otras motivaciones de mayor complejidad que son mejor entendidas en el contexto más personal del individuo.

El concepto de “percepción emergente de sí mismos” es el nombre dado al proceso de cambio, descrito por los estudiantes, en la Universidad que se caracteriza por una serie de hitos o etapas de desarrollo. Cambios y ajustes relacionados con reconocerse un estudiante adulto y desarrollar un sentido de competencia académica. El entorno de apoyo descrito por los participantes es un factor clave en el proceso.

El concepto de "percepción modificada de sí mismos" es utilizado para describir el cambio de identidad relatado por los alumnos. Cuando se les preguntó qué habían obtenido tras haber ingresado a la educación superior, la gran mayoría dijo "mayor confianza". Referida no sólo a aspectos académicos, sino que extendida a otros aspectos de sus vidas, tanto personales como sociales. No es sólo que hoy se sientan capaces de hablar en situaciones en las que antes habrían guardado silencio, sino que combina una sensación de tener algo que decir con una competencia más general que implica una mayor conciencia sobre lo que ocurre en sus entornos y una sensación de tener derecho a participar y hacer preguntas. Para los estudiantes este desarrollo fue inesperado y me sorprendió gratamente. Todos, independientemente de sus razones para asistir a la Universidad, sentían que había cambiado durante el proceso, la mayoría de forma muy significativa.

La financiación es un problema importante. Algunos estudiantes recibieron el apoyo económico de familiares, o sostuvieron trabajos paralelos ya sea a tiempo parcial o completo, y una muy baja cantidad de estudiantes ahorraron previamente. Facilidades en la forma de pagos y becas entregadas a trabajadores (y sus familias) de empresas particulares

y municipalidades de la región, entre otras entidades, resultan un apoyo vital sin el cual el ingreso a la educación superior sería imposible para muchos.

La responsabilidad de asegurar una buena educación para todos, en un contexto que acrecienta las diferencias y dualiza la sociedad y las propias escuelas entre integrados y marginalizados, exige un espacio social y moral sostenibles en el tiempo, con los propósitos de promover aprendizajes, amplios y profundos, para toda la ciudadanía. Pues de lo que se trata, en último extremo, es de cómo garantizar a toda la población aquel conjunto de saberes y competencias que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. El liderazgo en la enseñanza ocupa, sin duda, un lugar en dicha tarea.

El progreso educativo debe iniciarse en el aula para garantizar el logro de las metas propuestas, mediante procesos de participación, intercambio de conocimientos para ir creando las condiciones que estimulen al profesorado a generar al interior de la organización educativa una cultura de superación. Entonces el desafío en educación está en asumir la búsqueda de calidad y liderazgo en el entorno educativo como un ejercicio permanente de responsabilidades compartidas y confluencia de voluntades.

5.1. Implicancias

Los estudiantes en este estudio describieron su tiempo en la Universidad como beneficioso; sin embargo, los resultados dan lugar a algunos comentarios sobre el sistema.

El aumento en el número de estudiantes adultos en la Universidad se produjo por defecto, al igual que el crecimiento del sistema educacional en general, sin políticas declaradas. Esto debe ser abordado en el contexto de una revisión de la misión y visión declarada por la Universidad en cuanto a su propósito dentro de la comunidad.

En la actualidad, y aunque la Universidad busca ser inclusiva tanto en su política como en su práctica, no se observa coherencia entre las carreras técnico – profesionales del área de Ingeniería y Construcción dentro de la misma universidad. Esto en efecto deja al equipo de coordinación interpretar las políticas de admisión. En un momento de alta demanda de cupos de carreras de formación y en un sistema cuyo principal objetivo es preparar a los

estudiantes para la vida laboral. En este contexto, es importante preguntarse cómo en la Universidad podemos formalizar un compromiso para mejorar el acceso, el éxito y la mejora de la experiencia de estudiantes no tradicionales. Esto podría incluir la generación de metas y trabajo en conjunto entre equipos coordinadores de áreas de estudio, dirigidos a la cooperación y apoyo del progreso estudiantil de sus estudiantes adultos. Esto necesita ser abordado con miras a desarrollar el éxito de sus programas, mejorar las rutas de acceso y desempeño de sus alumnos tanto dentro de la Universidad como posterior a ella.

A nivel de docencia, la mayoría destaca las actitudes del personal docente y algunos las consideraron de importancia clave para su éxito. Destacaron sentirse apoyados por sus profesores en general, lo que definieron como sentirse tratados con respeto, como un adulto, y sentir que su situación y sus problemas eran entendidos. Esto es particularmente importante cuando las circunstancias son más difíciles: excesiva carga laboral, o la enfermedad de un familiar, por ejemplo, implican con frecuencia la falta de clases y acumulación de trabajo. En tales ocasiones, el apoyo del personal docente y la flexibilidad con plazos a menudo hace la diferencia entre permanecer o desertar del curso. Tener fácil acceso al personal administrativo fue muy apreciado. El coordinador de carrera, que tiene la responsabilidad general, fue visto como una fuente clave de apoyo.

Aunque la mayoría de las prácticas docentes son bien valoradas, hay prácticas que contribuyen a la inclusión que podrían ser cultivadas y difundidas. Muy a menudo estas prácticas requieren que el docente posea algún conocimiento de las características particulares de los distintos grupos. Por ejemplo, el uso de clases con imágenes, ejemplos prácticos que incluyan la experiencia de algunos alumnos y visitas prácticas, pueden crear un sentido de inclusión. Prestar particular atención a las sensibilidades de quienes han sido excluidos de la educación desde hace algún tiempo es especialmente importante en el contacto inicial del curso. Asimismo, una toma de conciencia de las dificultades que estos estudiantes pudieran enfrentar en el período inicial de adaptación y otras situaciones puede ser especialmente útil. Esto pone de manifiesto la necesidad de una adecuada formación, lo que es reconocido por quienes trabajan en el sector. El equipo de coordinación tiene especial espacio para generar conciencia de estas cuestiones. La generación de reuniones de personal y de docentes por áreas en las que se compartan prácticas y situaciones especiales

de clases, así como la difusión de buenas prácticas, se pueden utilizar para resaltar la inclusividad y hacer de ella una política declarada en la carrera y en la Universidad, facilitar y promover la puesta en marcha de procedimientos para garantizar la aplicación de estas políticas. Este compromiso declarado con estudiantes adultos y otros grupos no tradicionales pueden requerir una nueva revisión de las políticas de admisión y de criterios de entrada que nuevamente requiere evaluar la función y misión de la Universidad como agente de cambio social.

Hay dos discursos que operan conjuntamente en la Universidad. Uno se caracteriza por el discurso neoliberal, la rendición de cuentas y los servicios para atender las necesidades de la economía, y el otro proporciona el ambiente de apoyo y atención individual, que es fundamental para los cambios descritos por los estudiantes. Esta última incluye una preocupación por el desarrollo de la persona, el aliento de un cuestionamiento crítico que va más allá de la transmisión de las habilidades y competencias. En nuestro contexto social dominante neoliberal, el aumento de la confianza, el sentido de la agencia y "saber qué está pasando" significa que estos estudiantes tienen una mayor capacidad y voluntad de participar en la comunidad y contribuir al desarrollo de una esfera pública enriquecida. Esto implica una mayor capacidad para la discusión y el razonamiento crítico que mejora su desempeño como ciudadanos activos en beneficio de la sociedad en general.

Los alumnos se sentían más capaces de aspirar a nuevos y mejores puestos de trabajo, aunque fueron muy conscientes de las dificultades de conseguir empleo en el clima actual y a su edad. También se sentían más dispuestos a cuestionar las prácticas y sistemas establecidos en sus actuales trabajos.

Conocer no sólo las características y necesidades, sino que además las percepciones y aspiraciones de todos los alumnos que asisten a nuestras salas de clases, resulta primordial para generar un aprendizaje significativo, favoreciendo el uso de técnicas pedagógicas variadas que involucren y comprometan a todos los alumnos, la planificación de clases, aplicación del currículum e interacción entre alumnos y profesores, con el objetivo de incrementar el aprendizaje de todos los alumnos, objetivo al que convergen numerosas investigaciones sobre liderazgo y gestión educacional, como generador de entornos de mejora del aprendizaje de todos los actores de la comunidad educativa.

5.2. Limitaciones del estudio

No todos los estudiantes adultos tienen una buena experiencia al continuar sus estudios en la Universidad. Esta es una de las limitaciones del presente estudio, ya que no incluye las percepciones y valoraciones de los alumnos que desertaron de sus carreras técnico - profesionales. Esto sería un trabajo interesante para un estudio posterior.

No existe información disponible sobre las razones de deserción de estudiantes adultos de la Universidad, conocimiento que podría permitir una mejor preparación y desempeño tanto de los planes de estudio como del equipo coordinador de las carreras. Estudios indican considerables variaciones en las tasas de deserción de alumnos, aquellos de grupos socioeconómicos más bajos presentan más probabilidades de abandonar los estudios (Bourdieu 1989; Carnoy 2007; Shavit and Blossfeld 1993, citado en Doren, 2013). Sin embargo, los estudiantes adultos son menos proclives a abandonar sus estudios que sus colegas más jóvenes (Hardiman, 2012). Con respecto a lo anterior, existe una serie de factores que contribuyen a que un estudiante adulto no complete sus estudios, estos incluyen: que los estudiantes tengan la sensación de que están haciendo el curso de formación equivocado o que no es lo que pensaron que era, que el curso sea académicamente más exigente de lo esperado, o que tras los primeros trabajos y evaluaciones se sientan demasiado estresados y rezagados en el curso, a menudo como resultado de demandas externas que requieran la ausencia de la clase. La mayoría de estos factores podrían abordarse con planificaciones más concertadas, supervisión y asesoramiento. Esto pone de manifiesto la necesidad de tomar conciencia, sensibilidad, retroalimentación y consulta oportuna.

Igualmente, en un estudio de seguimiento de estudiantes adultos después de la finalización de sus estudios superiores podría proporcionar información sobre los resultados a largo plazo y la incidencia de la educación recibida tanto para el estudiante como su familia.

Se declara la necesidad de incluir en investigaciones futuras la voz de mujeres, desde su propia experiencia como estudiantes adultos. Voz que no es parte de la presente investigación, debido a que los cursos consultados no presentaban participación femenina que cumpliera con los aspectos metodológicos definidos.

6. *Referencias Bibliográficas*

ADDREOTTI, V. (2010). Global Education in the 21st Century: Two different perspectives on the 'post' of postmodern. *International Journal of Development Education and Global Learning* 2 (2) 5-22.

ADIEGO, V. ASENSIO, S y SERRANO, M.A. (2004). Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior. VIII Congreso Español de Sociología. Organizado por la Federación Española de Sociología. Alicante.

AHL, H. (2008). Motivation theory as power in disguise. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), Foucault and Lifelong Learning. Oxford: Routledge. Ainley, P. (1993). Class and Skill: Changing divisions of knowledge and labour. London: Cassell.

ANDERSON, D., BROWN, M. & RUSHBROOK, P. (2004). Vocational education and training. In G. Foley (Ed.), Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era. Maidenhead: OUP. <http://hdl.voced.edu.au/10707/85596>

BATTLE, J., & LEWIS, M. (2002). The increasing significance of class: The relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. Journal of Poverty, 6 (2), 21-35.

BAXTER, A. & BRITTON, C. (2001). Risk, identity and change: becoming a mature student. International Studies in Sociology of Education, 11 (1), 87-104.

BOLIVAR, A. & Domingo, J. (eds.) (2007). Prácticas eficaces de enseñanza. Madrid: PPC.

BRYMAN, A. (2008). Social research methods.

CARUSO, A., et al. (2008). Situación de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: informe regional. México: CREFAL/CEAAL.

CHARMAZ, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.

COSMAN, ROSS & HIATT, M. (2005). Adult student motivators at a university satellite campus. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting in Montreal, Canada.

DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D., HARRISs, A., LEITHWOOD, K., GU, Q., PENLINGTON, C., MEHTA, P. & BROWN, E. (2009). The Impact of Leadership on

Pupil Outcomes: Final Report to DSCF, Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership, Nottingham.

DE SIERRA, R; RODRÍGUEZ, G. (2005). Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe. México: IESALC/UNESCO/UDUAL.

DI PIERRO, M. (2005). Redefinición de la educación de adultos en Brasil. Revista Interamericana de Educación de Adultos, México, v. 27, n. 2. p. 7-26.

DOREN, C. J. (2013). Unequal equality: The effects of socio-economic status on academic achievement in open and closed societies. Wesleyan University, Middletown, Connecticut.

ELMORE, R.F. (1996). Getting to scale with good educational practice. Harvard Educational Review, 66(1), 1 -26.

ELMORE, R.F. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Fundación Chile. Área de Educación

ESPINOZA, O. (2014). Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de Modalidad Regular. Revista Última década, vl.22 no.40, Santiago.

ESPINOZA DIAZ, O; CASTILLO, D; GONZALEZ FEIGEHEN, L. & SANTA CRUZ, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. Psicoperspectivas, 13(3), 69-81. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl>

FLINT, T. (2000). Serving adult learners in high education. Principles of effectiveness. Executive summary.

FRANKLIN, M. (1997). Making sense: Interviewing and narrative representation. (pp.99-116). New York.

GARAY, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 39-64.

HALLINGER, P., & HECK, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: A review of methodological issues, 1980-95. In K., Leithwood, et al. (Ed.), The international

handbook of educational leadership and administration (pp. 723–784). Dordrecht, Netherlands:Kluwer.

KNIGHTLEY, W.M. (2007). Adult learners online: students experiences of learning online. Australian Journal of Adult Learning Volume 47, Number 2, July.

KNOWLES, M. (1998). Andragogy: An emerging technology for adult learning. In R. Edwards & A. Hanson (Eds.), Boundaries of adult learning.

LIEB, S. (1991): “Principles of adult learning” Senior Technical Writer and Planner, Arizona Department of Health Services and part-time Instructor, South Mountain Community College.

LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, O.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Disponible en; <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

LEITHWOOD K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1), 27-42.

LEITHWOOD K. (2009). ¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago: Fundación Chile, Área Educación.

MARFÁN, J., MUÑOZ, G., y WEINSTEIN, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. En Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (Vol. 20, No. 3, pp. 19-24). Ciss Praxis.

MARK, R. (2004). Increasing Adult Education in European Universities: A European Manual of Good Practice (Project Number 85715-CP-1-2000-UK-GRUNDTVIG-ADU (2001-2004). Queen's University Belfast, UK.: http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN_PAGE.htm

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNIDAD DE GESTIÓN y MEJORAMIENTO EDUCATIVO. (2007). Improving school leadership. OECD Country Background Report

for Chile. Bruselas: OECD. Disponible en:
<http://www.oecd.org/dataoecd/13/11/39052630.pdf>

MEDINA FERNÁNDEZ, O. (2008): Universidad y educación de personas adultas. García Carrasco, J. y Martín García, A.V. (Coords.) Florentino Sanz in memoriam [monográfico en línea]. Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas. Vol. 2, nº 1. Universidad de Salamanca.

MERRILL, B. (1998-2001): SOCRATES Grundtvig project entitled 'Learning in Higher Education: Improving Practice for Nontraditional Adult Students'.

OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>

PATERSON, T. (1996): Speech communication Education for adult learners: an experiential curriculum design. Comunicación presentada al anual meeten de speechc communication asotiation, 82nd, San Diego, CA. November 23-26.

PONT, B., D. NUSCHE y MOORMAN, H. (2008). Improving school leadership. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

RICHARDSON, J. T. E. (2007). Study strategies and learning styles among adult, flexible students. Paper presented at a conference on "Den usynlige student" ("The invisible student"), Oslo, Norway..

ROBINSON, V., HOHEPA, M. y LLOYD, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES). New Zealand: Ministry of Education.

SMITH, M. K. (2002): "Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and anadragogy". The encyclopedia of informal education.

UNESCO. (1997). La educación de las personas adultas, la declaración de Hamburgo y la agenda para el futuro, CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, 5. México.

UNESCO et al.(2000). Marco de acción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), en América Latina y el Caribe 2000-2010. Santiago: UNESCO/CEEAL/CREFAL/CINTERFOR/OIT.

UNESCO/OREALC. (2003). La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte: informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia De Seguimiento a CONFINTEA V, Hamburgo: UNESCO, Instituto de Educación, Septiembre 2003. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>>. Fecha: 25 junio 2017.

URIBE, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e), 149-156.

VOLANTE, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, (Ed.), Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo (185-214). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

WEINSTEIN, J. et al. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3), 20-33.

WYNNE, Rhonda. (2014). Characteristics of Adult Learners. ASSET Project, Ireland.

7. Anexos

Anexo 1: Cuestionario Piloto

Cuestionario Piloto

El siguiente Cuestionario es parte del Proyecto de Investigación sobre Educación de Adultos trabajadores no profesionales en Carreras de Ingeniería – Programa Vespertino. Gracias por su participación.

1. Edad _____
2. Género: Masculino _____ Femenino _____
3. Estado Civil
Casado(a) _____ Divorciado(a) _____ Unión Civil _____
Soltero(a) _____ Separado(a) _____ Viudo(a) _____
4. Hijos si _____ no _____

Porfavor indique el número de hijos y sus edades.

Edad	Número de Hijos
Menor a 5 años	_____
Entre 5 y 10 años	_____
Entre 11 y 15 años	_____
Entre 16 y 20 años	_____
Mayor de 21 años	_____

5. ¿A qué edad finalizó sus estudios de Educación Media? _____
6. Año de Ingreso a la Carrera de Ingeniería _____
7. Indique los estudios que ha cursado desde que finalizó su Educación media:

8. Indique el nivel educacional de la Madre

E.S. Completa	_____	E.M. Completa	_____	E.B. Completa	_____
E.S. Incompleta	_____	E.M. Incompleta	_____	E.B. Incompleta	_____

9. Indique el nivel educacional del Padre

E.S. Completa	_____	E.M. Completa	_____	E.B. Completa	_____
E.S. Incompleta	_____	E.M. Incompleta	_____	E.B. Incompleta	_____

10. En el período desde que se graduó de Educación Media e ingresó a la Universidad, ¿Cuál fue su ocupación?
(Indique más de una ocupación, si es necesario)

Cuestionario Piloto

11. Porfavor indique cómo financia sus estudios actualmente. (p.ej. Trabajo propio, beca, apoyo familiar, crédito universitario, etc.)

12. Duplicidad de Funciones:

Sólo estudia _____

Estudia y trabaja _____

Si usted trabaja y estudia, favor indique su trabajo actual y su funciones principales.

13. ¿Cuáles fueron sus motivos para seguir Estudios de Educación Superior?

14. ¿Cuáles fueron sus motivos para Ingresar a la Carrera - Modalidad Vespertina en la Universidad?

15. ¿Qué aspectos considera que favorecen su experiencia como estudiante?

16. ¿Qué aspectos considera que dificultan su desempeño como estudiante?

17. ¿Cómo describiría su experiencia como estudiante de Ingeniería en la Universidad?

18. Gracias por responder el presente cuestionario. El proyecto de investigación del que es parte, incluye la realización de entrevistas personales y en grupo, que buscarán indagar sobre la experiencia de estudiantes adultos en la Carrera de Ingeniería- Modalidad Vespertina de la Universidad. ¿Le gustaría participar?

Si _____ No _____

Si su respuesta es afirmativa, favor indique un número de contacto ó dirección e-mail.

Gracias.

Anexo 2: Guía General Entrevistas

Entrevista

¿Cómo llegaste a ser estudiante aquí en la universidad?

¿Cómo te sentiste al regresar a la educación superior?

¿Cómo te sientes hoy al respecto?

¿Cómo ha sido tu experiencia en la universidad?

¿Ha afectado tu vida? En qué sentido – positivo, negativo? – Familia, amigos?

¿Cómo sería un buen día en la universidad para ti?

¿Cuáles han sido los mejores/peores aspectos de ser un estudiante adulto?

¿Qué piensas de los estudiantes más jóvenes? Como te relacionas con ellos?

¿Qué se podría hacer para ayudar a estudiantes adultos en la universidad?

¿Cómo te parecieron las demandas académicas? Estudios? Administración del tiempo? Tareas?

¿Qué estarías haciendo ahora si no fueras un estudiante?

¿Qué esperas hacer cuando termines la carrera?

¿Qué consejo le darías a alguien que piensa ingresar a la universidad?

¿Hay algo más que te gustaría decir acerca de ser un estudiante adulto?

¿Hay algo que te gustaría consultarme?

Muchas gracias por hablar conmigo.-

Anexo 3: Descripción del Problema

Figura 1
Árbol del Problema

