

# **DESPUES DE LA EDUCACION MEDIA ¿EXITO O FRACASO?**

**ESTUDIO DE SEGUIMIENTO  
A JOVENES DE SECTORES POPULARES  
ENTRE LOS AÑOS 1983 - 1984**

**Luis Eduardo González      Salomón Magendzo**

**Asesores Estadístico y Computacional  
Eduardo Buccioni y Julia Jadue**

1986

**pie**

**Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación**

*Dedicado a nuestras queridas esposas:  
Angélica y Ester, e hijos.*

**Editado por:**  
**Programa Interdisciplinario**  
**de Investigaciones en Educación (PIIE).**  
**Eliodoro Yáñez 890.**

**Inscripción N° 65.600 – octubre 1986.**  
**Diseño y producción: Equus Arte y Diseño.**

## AGRADECIMIENTOS

*El presente libro fue posible gracias al concurso de ciertas personas e instituciones a las cuales estamos profundamente agradecidos. Al International Development Research Council (IDRC), quien comprendió la importancia del tema y proveyó de los fondos necesarios. A la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICYT), quien, a través del concurso 1983, nos dio un aporte financiero para profundizar ciertos aspectos específicos. Al proyecto de Laboratorio Estadístico de la Universidad de Santiago y, en especial, a su coordinador don Claudio Silva, quienes colaboraron en el análisis estadístico y computacional. Al Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), quien, gentilmente, nos publicó uno de los cuestionarios usados en nuestro trabajo. A los directores, orientadores y funcionarios de la Dirección de Educación, así como a la señora María Teresa Bohn, de la Municipalidad de La Cisterna, quienes nos facilitaron el acceso a los establecimientos encuestados.*

*A nuestros colegas del PIIE y otros centros académicos, quienes contribuyeron con sus críticas y estímulos, en especial a Arlette Adduart, Guillermo Briones, Carmen Luz Latorre, Patricio Montero, Eduardo Nicholls y Patricio Vela. También al equipo administrativo del PIIE, que nos ayudó a materializar esta edición: Manuela Bulnes, Violeta Cuevas, Soledad Hans, Arturo Martelli y Silvia Retamal.*

*Finalmente, un agradecimiento muy especial a tantos jóvenes que dedicaron su tiempo y se interesaron por relatar su trayectoria educativa y/o laboral. Ellós son, de alguna manera, también autores de este trabajo.*

*Esta publicación ha sido posible gracias a la generosa colaboración de la Swedish Agency for Research Cooperation, SAREC.*

## INDICE

I.	INTRODUCCION . . . . .	13
II.	MARCO TEORICO: MODELO PSICOSOCIAL . . . . .	17
	1. Sistema estructural o el medio ambiente . . . . .	21
	2. Sistema proposicional . . . . .	51
	3. El sistema disposicional . . . . .	53
III.	METODOLOGIA . . . . .	75
	1. Método . . . . .	77
	2. Instrumentos . . . . .	82
	3. Características del grupo en estudio . . . . .	85
IV.	HALLAZGOS . . . . .	87
	1. Sistema estructural . . . . .	89
	2. Sistema proposicional . . . . .	92
	3. Sistema disposicional . . . . .	99
	4. Logro y percepción de logro . . . . .	102
	5. Relaciones entre percepción de logro y sistema estructural . . . . .	110
	6. Relaciones entre percepción de logro y sistema proposicional . . . . .	113
	7. Relaciones entre percepción de logro y sistema disposicional . . . . .	114
	8. Relaciones múltiples entre percepción de logro y los tres sistemas: estructural, proposicional y disposicional . . . . .	127
V.	DISCUSION . . . . .	129
	1. Comentarios y reflexiones sobre los hallazgos . . . . .	131
	2. Una reflexión crítica . . . . .	148
	NOTAS . . . . .	155
	CUADROS . . . . .	169
II.1.	Variación porcentual de la fuerza laboral por sector económico . . . . .	171
II.2.	Aportes porcentuales al Producto Interno Bruto de cada sector de la economía a precios de mercado . . . . .	171
II.3.	Coficiente de modernización: factor de eficiencia económica de la fuerza laboral por sector . . . . .	171
II.4.	Variación de la composición de la fuerza laboral chilena . . . . .	172
II.5.	Distribución del consumo por quintiles de hogares . . . . .	172
II.6.	Variación de los ingresos reales por categoría ocupacional . . . . .	172
II.7.	Variación de los ingresos reales según el nivel educacional . . . . .	173

II.8.	Distribución de la población joven en Chile (en miles) . . . . .	173
II.9.	Distribución de la participación en la fuerza laboral (en miles) . . . . .	174
II.10.	Actividades de los jóvenes que están fuera de la fuerza laboral (en miles). . . . .	174
II.11.	Distribución de los jóvenes que estudian . . . . .	175
II.12.	Actividad de los jóvenes que están en la fuerza laboral (en miles). . . . .	176
II.13.	Distribución de la jornada de trabajo de los jóvenes ocupados (en miles). . . . .	177
II.14.	Distribución de las vacantes de nivel terciario, por tipos de establecimientos para 1984 . . . . .	177
II.15.	Tasa histórica de rezagados que rinden la PAA y postulan a la universidad. . . . .	178
II.16.	Variación histórica del ingreso de los jóvenes a la fuerza de trabajo. . . . .	178
II.17.	Distribución de desempleo y empleo de los obreros, por actividad económica para el Gran Santiago (*). . . . .	179
II.18.	Porcentaje de jóvenes que buscan trabajo de acuerdo al número de semanas de búsqueda . . . . .	179
II.19.	Distribución porcentual de razones de los jóvenes para no aumentar su jornada de trabajo . . . . .	180
II.20.	Variación de la escolaridad de la fuerza laboral . . . . .	181
III.1.	Distribución de la muestra por sexo y modalidad . . . . .	181
III.2.	Comparación de la muestra con datos censales según la ocupación del padre . . . . .	182
IV.1.	Distribución porcentual del nivel de escolaridad de los padres por sexo y modalidad . . . . .	183
IV.2.	Distribución porcentual de las opiniones favorables respecto a la calidad del establecimiento por sexo y modalidad . . . . .	183
IV.3.	Mantenimiento o aumento de las opiniones favorables sobre la calidad del establecimiento. Un año después del egreso, por sexo y modalidad . . . . .	183
IV.4.	Opiniones favorables de los egresados respecto a sus profesores. . . . .	184
IV.5.	Formas de orientación vocacional. Cifras porcentuales. . . . .	184
IV.6.	Pertenencia a grupos juveniles . . . . .	185
IV.7.	Relaciones de los jóvenes con sus padres . . . . .	185
IV.8.	Distribución porcentual de las aspiraciones de los jóvenes de la modalidad científico-humanista, por sexo . . . . .	186
IV.9.	Aspiraciones laborales: sector de la economía donde desea trabajar . . . . .	187
IV.10.	Distribución porcentual de las aspiraciones de los jóvenes de la modalidad técnico-profesional, por sexo . . . . .	187
IV.11.	Correspondencia entre la aspiración y la especialidad para lo cual fueron preparados los técnicos profesionales . . . . .	188
IV.12.	Justificación de la aspiración . . . . .	189

IV.13. Comparación entre la aspiración ideal deseada y la aspiración real escogida . . . . .	189
IV.14. Distribución del nivel de satisfacción por aspiración . . . . .	190
IV.15. Razones para sentirse satisfecho con la aspiración . . . . .	191
IV.16. Prestigio asignado a las aspiraciones según el tipo de actividad futura. . . . .	192
IV.17. Justificación del prestigio asignado a la aspiración . . . . .	193
IV.18. Aspiración de los jóvenes según ocupación del padre . . . . .	194
IV.19. Tipo de expectativas en relación al logro de las aspiraciones . . . . .	194
IV.20. Justificación de la expectativa según tipo de expectativas . . . . .	195
IV.21. Salud mental de los jóvenes al egresar de la educación media . . . . .	195
IV.22. Autopercepción de algunas características personales al momento de egresar . . . . .	196
IV.23. Perfil atribucional de los jóvenes al momento de egresar . . . . .	197
IV.24. Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación científico-humanista (hombres-mujeres) . . . . .	198
IV.25. Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación científico-humanista que deseaban continuar estudios terciarios . . . . .	199
IV.26. Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era estudiar en la educación terciaria. . . . .	201
IV.27. Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era realizar estudios no formales . . . . .	202
IV.28. Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era trabajar y estudiar en la educación terciaria. . . . .	203
IV.29. Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era capacitarse en la educación no formal y trabajar . . . . .	204
IV.30. Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era trabajar . . . . .	205
IV.31. Metas y trayectorias educativo-laborales de los egresados de la educación media científico-humanista . . . . .	207
IV.32. Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación técnico-profesional (hombres-mujeres) . . . . .	208
IV.33. Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación técnico-profesional que deseaban continuar estudios terciarios . . . . .	209
IV.34. Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era realizar estudios terciarios. . . . .	210
IV.35. Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era realizar la práctica . . . . .	211
IV.36. Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era capacitarse en la educación no formal . . . . .	212

IV.37. Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era trabajar y realizar estudios terciarios. . . . .	213
IV.38. Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era trabajar y realizar la práctica . . . . .	214
IV.39. Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era trabajar y realizar estudios no formales . . . . .	215
IV.40. Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era trabajar . . . . .	216
IV.41. Metas y trayectorias educativo-laborales de los egresados de la educación media técnico-profesional . . . . .	217
IV.42. Percepción de cumplimiento de las aspiraciones. . . . .	219
IV.43. Razones que justifican el nivel de percepción de logros . . . . .	220
IV.44. Satisfacción por el nivel de cumplimiento de las aspiraciones . . . . .	220
IV.45.a Coincidencia entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento. . . . .	221
IV.45.b. Coincidencia entre el cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento. . . . .	221
IV.46. Percepción de logro según ocupación del padre . . . . .	222
IV.47. Coincidencia entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento para cada tipo de aspiración. Grupo exitoso de la educación científico-humanista. . . . .	223
IV.48. Coincidencia entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento para cada tipo de aspiración. Grupo exitoso de la educación técnico-profesional . . . . .	224
IV.49. Percepción de nivel de logro y satisfacción de logro, por establecimiento . . . . .	224
IV.50. Percepción de logro por especialidad dentro de la modalidad técnico-profesional . . . . .	225
IV.51. Percepción de logro y apreciación de la calidad del establecimiento	
IV.52. Variación de la opinión respecto a la calidad del establecimiento según la percepción de logro. . . . .	226
IV.53. Percepción de logro y puntaje en la Prueba de Aptitud Académica .	227
IV.54. Percepción de logro y relaciones con los padres . . . . .	228
IV.55. Distribución de los jóvenes del grupo exitoso según sus aspiraciones. . . . .	229
IV.56. Expectativas y cumplimiento de las aspiraciones . . . . .	230
IV.57. Percepción de logro y percepción de futuro . . . . .	231
IV.58. Persistencia de una percepción de éxito o fracaso. . . . .	231
IV.59. Percepción de logro y percepción de futuro socioeconómico . . . . .	232
IV.60. Percepción de logro y percepción de estabilidad del futuro . . . . .	233
IV.61. Percepción de logro y percepción de capacidad . . . . .	234
IV.62. Percepción de logro y percepción de esfuerzo . . . . .	235

IV.63. Percepción de logro y percepción de suerte . . . . .	236
IV.64. Percepción de logro y percepción de éxito. . . . .	237
IV.65. Percepción de logro y percepción de estado de ánimo . . . . .	238
IV.66. Percepción de logro y percepción de apoyo de la familia. . . . .	239
IV.67. Salud mental. . . . .	240
IV.68. Variación de la salud mental según la percepción del logro . . . . .	241
IV.69. Percepción de logro y perfil atribucional (al momento de egresar) .	243
IV.70. Perfil atribucional al egreso del grupo exitoso según sexo y moda- lidad . . . . .	245
IV.71. Perfil atribucional al egreso del grupo fracasado según sexo y moda- lidad . . . . .	247
IV.72. Combinaciones de mayor concentración para el grupo exitoso y fracasado. . . . .	248
IV.73. Síntesis para la calibración de las variables discriminatorias para las dimensiones de importancia, control y estabilidad incluyendo los 17 factores causales al momento de egresar . . . . .	249
IV.74. Perfil atribucional del grupo exitoso un año después del egreso. . .	250
IV.75. Variaciones de los promedios para cada factor del perfil atribucio- nal del grupo exitoso . . . . .	251
IV.76. Perfil atribucional del grupo exitoso un año después del egreso por género . . . . .	252
IV.77. Perfil atribucional del grupo exitoso un año después del egreso por modalidad. . . . .	253
IV.78. Perfil atribucional del grupo fracasado un año después del egreso de la educación media . . . . .	254
IV.79. Localización atribuida, en general, a las causas del logro un año después del egreso. . . . .	
IV.80. Perfil atribucional del grupo fracasado un año después del egreso por género . . . . .	255
IV.81. Perfil atribucional del grupo fracasado un año después del egreso por modalidad. . . . .	256
IV.82. Variables incluidas en el análisis discriminante . . . . .	257
IV.83. Selección Stewise . . . . .	257
IV.84. Síntesis de clasificación para la calibración de las variables discri- minantes de la seis variables que discriminan entre el grupo exitoso y fracasado. . . . .	258
APENDICES. . . . .	259

## I. INTRODUCCION

En el presente libro intentamos profundizar en el conocimiento de la juventud de sectores populares que tuvieron el "privilegio" de haber logrado finalizar su educación media, ya sea en la modalidad técnico-profesional o en la científico-humanista. Son los hijos de obreros y empleados, los hijos de los hombres y mujeres cesantes, los hijos de los necesitados de siempre. Ellos, junto a sus padres, han soñado que, a través de una mayor educación, serían capaces de abrirse un futuro y conseguir lo que muchos de sus progenitores no lograron.

Al escribir este libro nos situamos en el escenario de un país con una estructura social capitalista, regido por una economía neoliberal que ha sido establecida desde hace poco más de una década por un régimen político autoritario. Un país que ha ido desgastándose económicamente y donde las diferencias sociales se han ido agravando.

Esta es la realidad que enfrenta la juventud popular que culmina su educación secundaria, en la cual la educación de nivel terciario es cara y las posibilidades de conseguir un trabajo son escasas. Este es el contexto que los desafía a abrirse un camino, una esperanza. Pareciera como que el destino se hubiera ensañado con ellos, enfrentándolos a una situación difícil y con pocas proyecciones.

Sin embargo, la institución escolar donde los jóvenes se han formado no toma en cuenta este contexto, ni intenta encontrar alternativas creativas que le permitan al joven de sectores populares enfrentar su realidad y transformarla en su beneficio. Más bien, y desde muy temprana edad, les construye a muchos de ellos una especie de ilusión, que se traduce en aspiraciones educativo-laborales que, a la postre, se ven insatisfechas. Estas aspiraciones representan aquel deseo tan legítimo de los jóvenes, de lograr mayor movilidad económica y social a través de la Educación. El joven sueña con superar las deficiencias y contradicciones que la sociedad le hace vivir.

Esta dramática situación contribuye a la formación de un estilo

cognitivo del joven que, a su vez, permite la construcción de una determinada estructura social. En este sentido concordamos, en parte, con los interaccionistas simbólicos aceptando que las personas actúan sobre la base de los significados que las cosas tienen para ellas, porque el ser humano vive en un "mundo simbólico de significados construidos". Esto implica un proceso continuo de construcción de significados que tiene lugar en un contexto social (1). Esta construcción de significados se hace por medio de una red compleja de interacciones sociales, que permite el intercambio de significados con otros.

Sin embargo, a pesar de que es la persona la que construye el conocimiento, jugando un papel activo a través del intercambio de símbolos no es menos cierto que existen instituciones, grupos, roles de cada sexo o clases sociales que imponen en forma directa o indirecta los significados. La cultura dominante a través de sus instituciones, sus valores, sus modelos conceptuales, impone una cierta concepción de la realidad, congruente con sus intereses, y que le permite reproducirse y mantenerse en el poder. Esta construcción de la realidad es histórica, y se da en la vida social cotidiana. Es decir, la construcción e intercambio de significados no puede dejar en ningún momento el fenómeno del poder y el sentido de la historia.

Cuando hablamos de cultura dominante, nos estamos refiriendo a la concepción de mundo de los sectores dominantes, altamente elaborada y homogénea que se sustenta en un poder material importante, y cuenta con un aparato cultural que le permite difundirse y hacerse predominante en la sociedad (2).

La educación formal, siendo parte de un sistema social, es una institución formadora, donde las personas crean e intercambian significados, y donde existe un "saber ya construido" que se imparte a través del currículo abierto y oculto. Estos procesos formativos sólo pueden ser comprendidos desde una perspectiva macrosocial, en donde se consideren las relaciones existentes entre la interacción, los procedimientos interpretativos y la estructura social o de poder que señala los límites y orienta dichas prácticas (3). Para Bordieu (4), la formación que da la escuela no es producto de una simple interacción

entre profesores y estudiantes, en que se negocian significados y símbolos, sino que es producto de una imposición de significados simbólicos que han sido legitimados por la cultura dominante.

Es así, entonces, que, a través del presente trabajo, nos interesa comprender la racionalidad que existe en los mensajes simbólicos que entrega la escuela a los jóvenes de sectores populares y cómo el sistema opera para promoverlos. Hacerlo significa contribuir a desentrañar aspectos de la reproducción y transmisión cultural de los sectores dominantes, ejercida por la escuela a través de los mensajes relativos a: las aspiraciones educativo-laborales, a su valoración; así como a la forma de interpretar los éxitos y fracasos.

Además nos interesa comprender la manera cómo algunos jóvenes son capaces de enfrentar el sistema social, creándose alternativas propias y sugerentes. Postulamos que aun perteneciendo todos los jóvenes a los sectores populares, la educación formal discrimina negativamente a una mayoría y estimula a un grupo reducido que, por sus características personales y ambientales específicas, logran vencer los obstáculos para materializar sus aspiraciones.

La mayoría discriminada negativamente está constituida por los eternos postergados a los cuales la escuela, aun permitiéndoles seguir estudiando, les crea aspiraciones, sin darles una real ayuda para que puedan revertir su destino. Ellos son los que después de un sinnúmero de experiencias y desilusiones se adaptan a su situación, pasando a constituir un contingente de subempleados e insatisfechos que, con mayor educación, resultan funcionales a la situación del sistema social.

Estimamos que el fenómeno de la transmisión cultural, en términos del tipo aspiraciones educativo-laborales y las interpretaciones del logro y de la selectividad del sistema educativo, no sólo está relacionado con ciertas características socioestructurales, sino que, además, tiene efectos específicos sobre los jóvenes en cuanto a personas. Estos efectos crean una estructura cognitivo-social en ellos y permiten al sistema de dominación perpetuarse. Es decir, postulamos que vivir el proceso de construcción de aspiraciones insatisfechas, afecta internamente a los jóvenes populares, fomentándoles un com-

## **II. MARCO TEORICO: EL MODELO PSICOSOCIAL**

portamiento social y mental adaptativo que les hace ver su situación como normal, a pesar que en verdad es irreal.

En este sentido pensamos, entonces, que los jóvenes del sector popular que han finalizado su educación media tienden por un largo tiempo a reforzar el irrealismo ya iniciado al especificar sus aspiraciones. Este irrealismo conlleva una conciencia superficial acerca de su realidad.

En el presente trabajo estudiamos este fenómeno realizando un análisis muy minucioso de las aspiraciones y su logro. Además lo investigamos a través del tipo de inferencias causales que realizan, al explicar el cumplimiento o no de sus aspiraciones. Es decir, basados en la teoría psicosocial de las atribuciones, postulamos que las razones que los jóvenes dan para el cumplimiento de las aspiraciones, el control que perciben tener sobre estas razones y la estabilidad temporal que les atribuyen, configuran un patrón cognitivo-social.

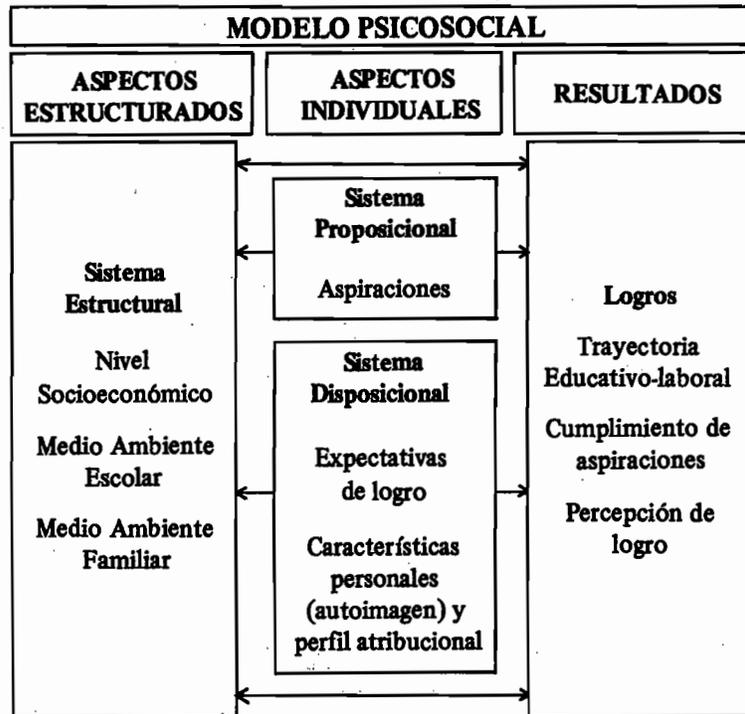
Con el fin de lograr los propósitos antes expuestos, el trabajo da cuenta de las aspiraciones educativo-laborales que tenían los jóvenes al finalizar su educación media, y las contrapone con su logro y su percepción de logro, al cabo de un año de haber egresado.

Definimos la percepción de logro como la opinión subjetiva que tiene el joven acerca del cumplimiento de sus aspiraciones. Es, además, un juicio de valor sobre su experiencia educativo-laboral al cabo de un año. La percepción de logro representa, entonces, un resumen de lo acontecido en términos de sus aspiraciones y de la trayectoria recorrida para materializarlas.

Es necesario explicar que hemos elegido la percepción de logro, más que una evaluación externa de éste, como referente del cumplimiento de las metas, dado que puede estarse en un proceso de aproximación al cumplimiento, o bien estar satisfecho con lo que se hace, a pesar de no estar realizando lo propuesto. Reiteramos que la apreciación subjetiva de tener éxito o fracaso juega un rol fundamental en la formación de una estructura cognitivo-social. Percibirse cumpliendo con las metas o fracasando, va creando una suerte de identidad personal y colectiva que, muchas veces, es más decisiva que el logro real de aspiraciones.

Como dijéramos, postulamos que las aspiraciones y la percepción de logro son realidades que tienen que ver con los individuos y con las identidades colectivas o de clase, incluyendo todas sus contradicciones y conflictos. Por esto recurrimos a un modelo psicosocial complejo que nos permitiera interpretar las relaciones entre los resultados y los aspectos individuales y estructurales.

El modelo psicosocial tiene el siguiente esquema:



En el esquema se representan los vínculos entre lo estructural, lo individual y el logro. Estos vínculos no son determinísticos, sino sistémicos. Es decir, representan interacciones y no relaciones de causa-efecto. El modelo muestra que tratamos de comprender los logros y la percepción de logro, los factores que inciden en ellos y sus implicancias a través de estas interacciones.

Para estudiar los aspectos estructurales que definen el medio ambiente de estos jóvenes hicimos uso de fuentes secundarias generales y de investigaciones referentes a: la realidad sociopolítico-cultural, las características del sistema escolar, el contexto de la juventud popular chilena y los aspectos laborales. Estos temas los presentamos en este capítulo. Además, a través de nuestro grupo en estudio, indagamos en estos mismos factores consultando sobre el nivel socioeconómico de las familias de los jóvenes, la educación de sus padres, la realidad de los establecimientos donde estudiaron y el tipo de orientación vocacional que recibieron.

Con el fin de estudiar el aspecto subjetivo individual consideramos dos sistemas: el proposicional y el disposicional.

El sistema proposicional representa las reflexiones y acciones conscientes y volitivas para alcanzar una meta. La persona pasa a ser un agente de su historia. Las aspiraciones educativo-laborales de los jóvenes son parte de este sistema.

El sistema disposicional representa la historia olvidada del individuo, producto de su historia colectiva o de clase. Este sistema, mayormente inconsciente, refleja la socialización a la cual han sido expuestas las personas. Del vasto número de eventos, estructuras mentales y procesos cognitivo-afectivo que componen el sistema disposicional hemos elegido dos que nos parecieron fundamentales.

El primero corresponde a las expectativas, es decir, al tipo de predicción de logro que hicieron los jóvenes hacia el futuro, en relación con sus aspiraciones al egresar de la educación media.

El segundo incluye las características personales y el perfil atribucional. Las características personales corresponden a la autoimagen del joven, esto es el hecho de considerarse una persona capaz, esforzada, exitosa, con suerte, apoyada por la familia, con buenas

relaciones con los padres y con buena salud mental y física. El perfil atribucional corresponde a las razones o atribuciones que las personas dan para explicar sus comportamientos ideativos y de acciones, los que muchas veces determinan los motivos de la conducta.

A continuación entraremos a profundizar en los tres sistemas que componen el modelo psicosocial.

## **1. SISTEMA ESTRUCTURAL O EL MEDIO AMBIENTE**

Para comprender mejor la influencia del sistema estructural en el logro, nos referiremos a siete aspectos que, posteriormente, tomaremos en consideración al analizar los hallazgos. Los siete aspectos son: las transformaciones políticas, económicas y sociales en Chile; la información demográfica; los antecedentes socioculturales de la juventud popular; los datos sobre educación; el problema del desempleo juvenil; las relaciones entre educación y empleo, y lo que se refiere al medio ambiente familiar.

### **1.1. Las Transformaciones político-económicas en Chile (5)**

A comienzos de este siglo la economía chilena basaba su desarrollo en la producción agrícola, principalmente para el consumo interno, y la exportación de minerales, en especial nitratos, que permitían importar otros bienes para el consumo de los sectores de mayores ingresos.

La crisis mundial de los años 30 disminuyó la disponibilidad de bienes en el mercado internacional y redujo el poder comprador externo. La carencia de bienes y divisas obligó al país a iniciar un proceso de industrialización para sustituir importaciones. Se mantuvo, sin embargo, el carácter de país monoexportador de productos minerales, pero la invención del salitre artificial convirtió al cobre en el principal producto de exportación. Con ello, la economía chilena continuó siendo vulnerable y dependiente de algunos mercados internacionales.

El proceso de industrialización generó una serie de cambios importantes en la estructura social y productiva del país, de los cuales vale la pena destacar algunos:

En primer lugar, se produjo una heterogeneidad de la estructura productiva. Un pequeño grupo de empresarios más dinámicos montó algunas empresas tecnologizadas y de alta eficiencia en lo que se ha denominado el sector moderno de la economía; por otra parte, se mantuvo una amplia gama de empresas con producción tradicional.

En segundo término, este proceso de industrialización contribuyó al despoblamiento de sectores rurales y a la concentración de la población en grandes ciudades. Es así como del 44% de los chilenos que vivían en el campo en 1907 sólo el 17,8% permanecía en zonas rurales en 1982, a pesar de que la tasa de natalidad ha sido mayor en dichas zonas.

El desarrollo industrial y la concentración urbana dinamizó también a diversos sectores sociales. Se produjo una mayor organización de los trabajadores, se facilitó el acceso a los servicios públicos, y aumentaron los niveles de escolarización y participación política, en especial, de las capas medias de la población.

El Estado, hacia los años 40, controlado por los gobiernos de clases medias, se comprometió más en la gestión económica del país y asumió una injerencia directa en la construcción de infraestructura e industria pesada (energía, hidrocarburos, comunicaciones y transporte).

La participación directa del Estado en los distintos sectores de la economía continuó aumentando hasta comienzos de los años 70. Además, paulatinamente, se fue incrementando la participación política de los sectores populares, los cuales, a su vez, fueron incrementando su escolaridad.

A comienzos de los años 60 se inició el proceso de reforma agraria, que discontinuó el sistema de producción tradicional en el campo. El Estado expropió los grandes predios y los distribuyó entre los campesinos, o formó asentamientos provisionales, mientras capacitaba a los trabajadores agrícolas, quienes, posteriormente, debieran

haberlos recibido. Para ello desarrolló organismos especializados como la Corporación de Reforma Agraria, el Servicio Agrícola Ganadero y el Instituto de Desarrollo Agropecuario.

El proceso de estatización se incrementó hasta 1973. En ese entonces, el Estado llegó a controlar 507 de las principales empresas y organismos financieros del país sobre un total de alrededor de diez mil, incluyendo las sociedades anónimas y de responsabilidad limitada. El Estado, además, pasó a constituirse en un importante empleador, primando, muchas veces, un criterio de beneficio social por sobre la eficiencia económica directa para las contrataciones.

El proceso de industrialización, por la vía indirecta, estimuló un incremento de la demanda de mano de obra en otros sectores de la economía, especialmente en comercio, transporte y comunicaciones, construcción y servicios (ver Cuadro II. 1). El sector industrial, sin embargo, disminuyó levemente su aporte relativo al producto interno bruto (ver Cuadro II. 2) y tampoco aumentó la demanda de empleo en la misma proporción que otros sectores debido a la tecnologización del sector moderno. En efecto, en los últimos veinte años cada trabajador del sector al igual que aquellos de los sectores mineros, de la electricidad, gas y agua y de los servicios, ha sido más eficiente en términos puramente económicos que los trabajadores del sector agrícola, comercio o transporte (ver Cuadro II. 3).

El desarrollo económico basado en la industrialización sustitutiva y el crecimiento del sector moderno fue generando, en forma paralela, una economía de subsistencia y de trabajadores que en forma independiente realizaban actividades que son de baja productividad. Este sector no estructurado se denomina "sector informal de la economía". A este sector acuden muchos emigrantes rurales de baja escolaridad, que viven en ciudades en condiciones muy precarias. Sin embargo, en este mismo sector informal hay una cantidad importante de trabajadores (comerciantes, mecánicos, electricistas, etc.) cuyos ingresos superan el de los asalariados (obreros ocupados en las empresas o servicios). El sector informal de la economía llegó a constituir la quinta parte de la fuerza laboral en 1970, y se ha mantenido con leves variaciones hasta la fecha (ver Cuadro II. 4).

Toda la composición de la fuerza laboral chilena se ha ido transformando en los últimos veinticinco años, probablemente debido a los requerimientos de mayor tecnologización de algunos sectores y al aumento de los niveles educacionales. Es así como se ha duplicado el número de empleadores, ha aumentado levemente la proporción de personas que trabajan en empresas familiares sin remuneración; ha disminuido el porcentaje de obreros y ha crecido la proporción de empleados, de tal modo que supera levemente la proporción de obreros (ver Cuadro II.4). Esta última situación, que no siempre se refleja en mayores ingresos, obedece, probablemente, a una presión de sectores populares con mayor educación que busca empleos de mejor status social.

Como consecuencia de todo este proceso, se ha generado una segmentación del mercado ocupacional. Ello significa que personas con similar educación o del mismo sexo obtienen ingresos muy disímiles, dependiendo del "segmento laboral" en el cual trabajan.

Como producto de esta segmentación, los sectores más pobres han devenido en una situación desmejorada. Es así como a lo menos un quinto de la población del país vive en condiciones paupérrimas (6).

El producto bruto anual por habitante en Chile alcanzó a US\$ 897 en 1983 (7); sin embargo, su distribución era muy heterogénea para los distintos niveles sociales. Es así como el 20% de la población con mayores ingresos tenía un nivel de consumo de 51% por sobre el consumo promedio total del país, mientras que el grupo que estaba en el quintil de menores ingresos sólo consumía el 5,2%. Es decir, diez veces menos, como se puede observar en el Cuadro II.5.

El modelo de desarrollo articulado en el crecimiento del sector moderno y en la concentración del capital en manos de los empresarios más eficientes se debilitó, en parte, con el gobierno democratacristiano (1964-70), que fortaleció la organización sindical, legisló en favor de los asalariados e impulsó un incremento de la participación de los trabajadores en la gestión política y económica del país. Sin embargo, con la instauración del gobierno militar en 1973, vuelve

con más auge el modelo de modernización, apoyado en una ideología neoliberal.

La vulnerabilidad externa de la economía chilena hizo que la crisis mundial del petróleo, de mediados de la década del setenta, afectara fuertemente al país. A lo anterior, se sumaron las condiciones sociales y políticas internas y los graves problemas con países limítrofes, que generaron un gasto importante en armamento mientras que la inversión productiva fue escasa.

La segunda crisis de comienzos de los ochenta afectó aún más la economía chilena. En julio de 1983 el déficit de la balanza de pagos (saldo neto del ingreso y egreso de divisas) alcanzó a mil siete millones de dólares, y la deuda externa acumulada superaba los veinte mil millones de dólares. Eso significa que en una economía débil como la chilena cada ciudadano debiera ahorrar alrededor de dos mil dólares para lograr cancelarla.

El endeudamiento interno, provocado por la crisis y por una deficiente administración financiera, alcanzó también cifras comprometedoras. Las deudas impagas en bancos y financieras llegaron a superar en un 136% el capital y las reservas de todas las instituciones financieras del país.

Por otra parte, el modelo económico, entre cuyas prioridades inmediatas no está la generación de empleo, a lo cual se suma la saturación del Estado como empleador, ha dado lugar a una crisis sustantiva del mercado laboral. La cesantía abierta alcanzaba al 17,8% de fuerza laboral en 1983. Si a esta cifra se le agrega el 14,8% de la población económicamente activa, que estaba adscrita a los programas estatales para absorber cesantía (Programa de Empleo Mínimo, PEM, y Programa de Ocupación para Jefes de Hogares, POJH), con un ingreso inferior a US\$ 20 mensuales, se concluye que prácticamente uno de cada tres chilenos con interés por trabajar estaba desocupado.

La crisis ha afectado en forma diferente a los distintos niveles ocupacionales. Los que más se han empobrecido han sido los obreros y los trabajadores por cuenta propia. Es decir, los sectores más pobres, los que aún no recuperan el poder adquisitivo que tenían

en 1973 (ver Cuadro II. 6). En cambio, los empleadores han incrementado sus ingresos en un 52% con respecto al mismo año, acrecentando así la distancia entre los más ricos que acumulan capital y los más pobres que se proletarizan, lo cual es consecuente con el modelo neoliberal.

La crisis también ha afectado en forma distinta a personas con diferente nivel educacional. Pero el impacto ha sido mayor para quienes tienen educación secundaria, los que han perdido aproximadamente un 20% del poder adquisitivo que tenían en el año 1973. Esto estaría indicando una desvalorización de la educación formal secundaria (ver Cuadro II. 7).

## 1.2. Antecedentes Demográficos de la Juventud

A pesar de que existen notables diferencias según los patrones culturales, usualmente se consideran jóvenes a las personas comprendidas en el grupo etario de 15 a 24 años, es decir, a los adolescentes mayores y a los adultos de menor edad. En el caso chileno estos límites tienen mayor sentido, dado que a los 14 años se termina la educación básica y se inicia una mayor deserción escolar y, en el otro extremo, 24 años es usualmente la edad tope de egreso de la educación superior.

En Chile, los jóvenes, así definidos como grupo etario, son 2.374.736 personas (ver Cuadro II. 8). Ellos constituyen el 20,7% de la población total del país. Además, como hemos dicho, Chile es un país altamente urbanizado, donde el 82% de este grupo etario habita zonas urbanas. Las proyecciones disponibles nos indican que la población joven tenderá a disminuir en los próximos años y, consecuentemente, disminuirá la población económicamente activa, representando un pequeño alivio en cuanto a la presión de ingreso al mercado laboral.

Al analizar la realidad de los jóvenes podríamos distinguir dos etapas: la adolescencia que se extendería en términos muy generales hasta los 19 años y la preadultez que continuaría hasta los 24 años. En la primera etapa (ver Cuadro II.9) la gran mayoría de los jóvenes aún no han ingresado a la fuerza laboral (79%), tenden-

cia que es más fuerte en los sectores urbanos en donde alcanza al 82%. La finalización de los estudios secundarios, la búsqueda más sistemática de trabajo, junto con las expectativas de un trabajo más permanente, el servicio militar, el encuentro más estable con una pareja son algunos hitos que van definiendo el cambio de etapa. A lo anterior se agregan, a veces, conflictos familiares entre los padres, por una parte, que presionan para que los hijos, en especial si no estudian, se sustenten por sí mismos y contribuyan al ingreso familiar, y los jóvenes que, por otra parte, no encuentran trabajo.

A continuación veremos los antecedentes de los jóvenes que están fuera y dentro de la fuerza laboral.

Para los que están fuera de la fuerza laboral, las tasas de escolaridad han subido notablemente. Es así como el 85% de los jóvenes de sectores urbanos entre 15 y 19 años, que no está en la fuerza laboral, está estudiando en la educación formal o no formal (8) y aun el 42% entre 20 y 24 años permanece en esa actividad (ver Cuadro II.10). Si bien la proporción es mayor en sectores medios o altos, también es importante en sectores populares.

Como era de esperar, los jóvenes entre 15 y 19 años que estudian se concentran en la enseñanza media (74%) (ver Cuadro II.11). En cambio, los de 20-24 años se concentran en la educación terciaria, en especial universitaria. Sin embargo, como veremos más adelante, la composición de la educación terciaria ha ido variando, aumentando la proporción de jóvenes en centros de formación técnicas e institutos profesionales.

A diferencia de lo que ocurre con los jóvenes que estudian, la proporción que realiza quehaceres domésticos es mayor en áreas rurales, alcanzando a 80% en dichas áreas y a un 48% para el sector urbano en el grupo etario de 20 a 24 años. No sabemos cuántos jóvenes asuman voluntariamente este rol doméstico (desempleo voluntario) o es el resultado de patrones culturales, o bien es simplemente la carencia de oportunidades para realizar un trabajo remunerado.

En cuanto a los jóvenes que están dentro de la fuerza laboral, hay un total de 269.600 entre 15 y 19 años y otros 680.700 entre 20 y 24 años que están trabajando o buscando empleo (ver Cuadro

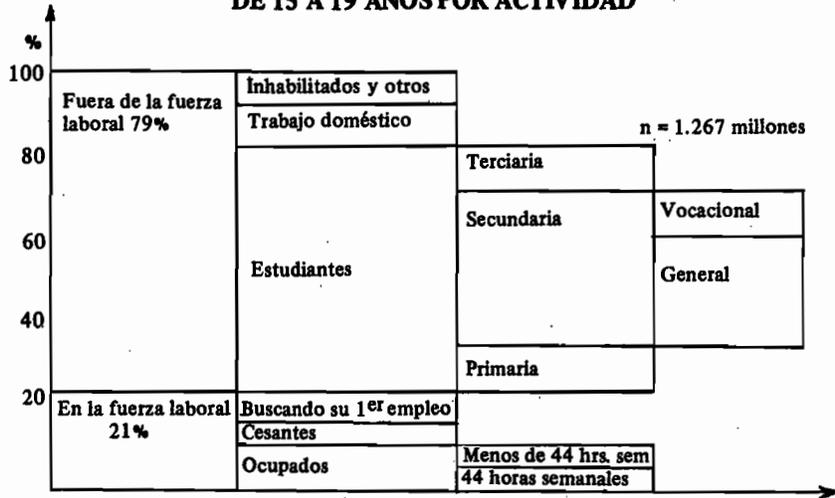
II.12). Entre los más jóvenes un 17% está buscando trabajo y un 13% está cesante; sin incluir, entre ellos, a quienes están en programas estatales de absorción de la cesantía (PEM y POJH), constituido en gran medida por jóvenes. Entre los mayores (20-24 años) un 11% está buscando trabajo por primera vez, y el 17% está cesante. Tenemos así un total de 269.800 jóvenes de 15 a 24 años desocupados, y que probablemente en su mayoría pertenece a sectores de bajos ingresos.

Entre los jóvenes ocupados, sólo el 44% de los varones y el 56% de las mujeres tiene jornada completa entre los 15 y 24 años y esta proporción no sube demasiado para el grupo de 20 a 24 años (ver Cuadro II.13). Este subempleo invisible viene a confirmar la verdadera dimensión del problema laboral de los jóvenes, lo que incide en la tendencia histórica a postergar el ingreso a la fuerza laboral.

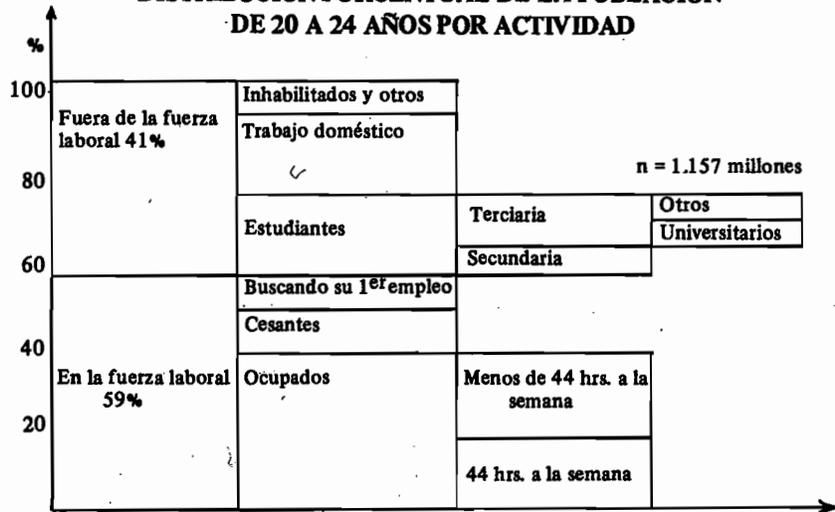
Una síntesis del tipo de actividad que realizan los jóvenes, tanto para el grupo etario de 15 a 19 años como para el de 20 a 24 años, la presentamos en el Gráfico 1. Este nos permite observar los cambios de actividad que se producen alrededor de los 19 años, justamente en la edad en que los jóvenes están terminando su educación media.

**GRAFICO Nº 1**

**DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA POBLACION DE 15 A 19 AÑOS POR ACTIVIDAD**



**DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA POBLACION DE 20 A 24 AÑOS POR ACTIVIDAD**



### **1.3 Algunos Antecedentes Socioculturales de la Juventud Popular**

La desigualdad en la distribución de ingresos en los hogares chilenos implica una seria diferencia en las posibilidades de desarrollo personal de los jóvenes, afectando tanto su presente como su futuro. En el presente, el joven de sectores populares se ve enfrentado a un medio ambiente donde las condiciones de nutrición, de higiene y de vida en general le son desfavorables, con todas las secuelas que ello conlleva. La propia familia popular también está afectada por la alta cesantía y la situación general de crisis del país.

Por otra parte, la estructura de la sociedad chilena actual crea un círculo vicioso, por el cual el futuro de las personas está, en gran medida, predeterminado por el estrato social en que se nace. El joven proveniente de una familia de escasos recursos económicos logra una baja escolaridad y se inserta en los niveles inferiores del mercado ocupacional, lo que, debido a la diferencia en la escala de remuneraciones, determina que sus hijos reproducirán una trayectoria de vida similar (9). Por ello, muchos jóvenes de estos sectores, mediante mecanismos de evasión, prefieren no plantearse su proyección hacia el futuro.

Pero aun dentro del estrato de jóvenes de menores recursos y de un mismo sector o barrio, algunos estudios antropológicos (10) distinguen tres grupos de personas con diferentes características:

El primer grupo está constituido por jóvenes con un buen nivel de compromiso con su realidad inmediata, pero conformistas con respecto al sistema que están viviendo. Ellos participan intensamente en las actividades sociales y culturales de su comunidad local, pero tienen poca capacidad de crítica profunda. Dichos jóvenes logran usualmente mayores niveles de escolaridad, completando sus estudios de nivel medio. Ellos llegan con grandes ilusiones a la Prueba de Aptitud Académica (11), pero ahí muchos ven desbaratadas todas sus perspectivas de desarrollo personal. Este impacto es más fuerte en los varones, por razones de carácter cultural, ya que las mujeres pueden ver "una salida" a través de su vida familiar.

El segundo grupo está constituido por desertores del sistema

educacional. Ellos ingresan tempranamente al campo laboral, con el fin de contribuir al ingreso familiar. Usualmente estos jóvenes tienen una visión más real y objetiva del mundo que los rodea. Son más activos y generalmente con un pensamiento más radicalizado.

El tercer grupo está caracterizado por una condición de extrema pobreza, con altos índices de desadaptación social, embriaguez y delincuencia. Entre ellos se detecta un rechazo en asumir su rol de adultos. Pero, por otra parte, tienen una adultez precoz, de carácter mecánico y artificial, que constituye una forma de supervivencia. Estos jóvenes desarrollan actividades laborales sin persistencia ni tenacidad, y son los más vulnerables a las condiciones del medio ambiente. En general, ellos no tienen ninguna visión del mundo que los rodea, ni de aceptación, ni de rechazo.

Cabe agregar aquí que el problema de la drogadicción, incluyendo el alcoholismo, es importante entre la juventud popular (12) y tiene una connotación diferente a la que se da en países desarrollados o en los estratos socioeconómicos más altos. La drogadicción surge como un mecanismo de evasión, a partir de las dificultades propias de la realidad y de la carencia de expectativas de un futuro mejor. Luego pasa a jugar un rol social y una forma de expresión generacional. Por lo tanto, existen mayores posibilidades de convertirse en un hábito y crear dependencia. De ahí que aquellos jóvenes de sectores populares, que han llegado a ciertos niveles de dependencia, expresen, en general, su deseo de dejar la droga cuando logran un buen empleo (13).

El presente trabajo está centrado en el primer grupo, al que hacíamos mención, especialmente por referirse a egresados de la educación media. Sin embargo, los jóvenes de este grupo, por pertenecer en su gran mayoría al sector popular, interactúan en un ambiente en el que se dan los tres tipos señalados, los cuales se ejercen mutuas influencias.

Durante los primeros años del gobierno militar la juventud popular fue excluida de la discusión de los problemas más relevantes del país. Se creó la imagen del joven estudioso y deportista, correspondiente más bien a un prototipo de los sectores medios y

medio alto. A partir de la crisis de los años 80, se hace más tangible la situación de una juventud popular sin modelos culturales, con ausencia de perspectivas. Según algunos autores (14), esta situación produce anomia y redundancia en comportamientos antiinstitucionales, lo cual podría ser una explicación del radicalismo político y la violencia que se ha generado en la juventud popular a partir de esa fecha.

Frente a esta exclusión, aparecen como instancias alternativas los grupos religiosos y, más recientemente, asociaciones políticas. Ambos proveen de identidad y, por lo tanto, constituyen vías de organización e integración. Sin embargo, la experiencia muestra que estos grupos son frágiles, con una continua rotación de jóvenes y a ellos se integran más bien la élite dentro del sector popular. El resto de los jóvenes que permanece desintegrado es más proclive a caer en las drogas o en el violentismo espontáneo.

Algunos autores señalan que el modelo de desarrollo con énfasis en la modernización (15), que se ha aplicado en Chile durante la última década, ha tenido un impacto entre la juventud que la hace ser diferente de las generaciones anteriores. El modelo crea la imagen de un mundo cambiante, en un acelerado proceso de modernización que había que construir, y no la visión de un mundo "acabado y obsoleto" que motivaba la rebeldía de sus congéneres de los años 60 y comienzo de los 70. De ahí que la reciente crisis del modelo económico haya desencantado fuertemente a los jóvenes, en especial a los de sectores populares, y haya despertado en ellos el espíritu de rebeldía juvenil (16).

Por otra parte, las restricciones económicas, propias de las condiciones actuales y las normas que a través del modelo de desarrollo se han intentado establecer, han hecho que los jóvenes dejen el criterio idealista de antaño para volverse realistas y pragmáticos frente a lo material. En general, parecen haberse vuelto más individualistas y racionales. Paralelamente, se ha constatado una mayor tendencia a la universalización, es decir, a una identificación con la realidad de los jóvenes de otros países, en especial con aquellos más desarrollados.

El fenómeno de la universalización, que en gran medida puede

explicarse por el desarrollo de los medios de comunicación de masas, parece haber afectado las expectativas de los jóvenes. Según Guirrieri y otros (17), los jóvenes no se contentan hoy con la posición social que les corresponde, sino que pretenden adquirir un nivel de vida similar al que ellos perciben en los países desarrollados. Esta situación, si bien puede contribuir a legitimar las aspiraciones juveniles, también puede provocar un mayor grado de frustración en los jóvenes de sectores populares.

#### **1.4 Antecedentes Educativos de la Juventud Popular**

Algunos estudios realizados (18) nos confirman que la educación formal se plantea con mucha fuerza en los sectores populares como un mecanismo de movilidad social. Esta situación se ha hecho hoy día aún más clara para los más pobres, con la disminución del acceso a la actividad política y con la falta de perspectivas de un cambio global de la estructura social, al menos en el corto plazo. Además, el modelo socioeconómico que se ha implantado en el país ha fomentado el ascenso individual que, supuestamente, se logra a través de un esfuerzo personal. Con este esquema la educación cobra aún mayor peso.

Dentro del contexto descrito, en los sectores más pobres, el trabajo de los hijos es algo compulsorio que está directamente ligado al sustento familiar. Una vez que las familias populares logran superar el nivel mínimo de alimentación, hacen un esfuerzo para que sus hijos, o al menos algunos de ellos, continúen estudios formales.

En los sectores populares, de acuerdo con la realidad de las décadas pasadas, la educación media se ve como una puerta de acceso para lograr ocupaciones tradicionalmente asociadas a la clase media, tales como las de: oficinistas, de empleados bancarios, de secretarías o de otros cargos administrativos de niveles intermedios. Asimismo se ve, aunque generalmente en términos más lejanos, como una vía que potencia el ingreso a la universidad, permitiendo alcanzar niveles profesionales.

En la práctica, sin embargo, el crecimiento brusco de las tasas de escolaridad, a partir de mediados de los años 60, ha derivado en

una masificación de la educación media, con el consiguiente deterioro de ésta como mecanismo de movilidad social. Por otra parte, los cambios en la estructura ocupacional han hecho proletarizarse las ocupaciones de clase media, de tal modo que para ser empleado se exige más educación, pero los ingresos reducidos no son necesariamente mayores que los de un obrero. La educación ha pasado a constituir un factor necesario, pero no suficiente para la movilidad social. De esta manera, en Chile, al igual que en otros países de América Latina (19), se ha comenzado a formar un "cuello de botella" en la estructura ocupacional, en especial, después de 12 años de escolaridad, debido a que la expansión del sistema educativo no ha sido coherente con transformaciones en otras esferas económicas, políticas y sociales. En términos más concretos, podríamos decir que en Chile se planificó una extensión del sistema educativo formal pensando que en el mediano plazo se produciría un cambio en la estructura social. Este cambio finalmente se ha postergado, mientras que el sistema educativo ha continuado con cierta inercia expansionista. Ello ha provocado desajustes con el modelo económico actual, para el cual la redistribución del ingreso y del bienestar social es una meta de largo plazo que se alcanza como consecuencia del crecimiento del capital. De ahí que para los economistas neoliberales el pueblo está técnicamente sobreeducado.

En este contexto, la educación postsecundaria ha tenido profundas transformaciones en Chile a partir de la década de los 80. Se establecieron tres categorías de instituciones, de acuerdo a una escala de prestigio de las carreras que ellas imparten (20). En el primer nivel quedaron las universidades; éstas imparten las carreras consideradas de mayor prestigio: Agronomía, Arquitectura, Bioquímica, Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Ingeniería Forestal, Leyes, Medicina, Odontología, Psicología, Química y Farmacia, Veterinaria y los programas de postgrado: Maestría y Doctorado. En el segundo nivel quedaron los institutos profesionales, que sólo pueden impartir carreras generalmente de cuatro años de duración y que son consideradas de menor prestigio tales como: Antropología, Pedagogía, Periodismo, Sociología, etc. En tercer nivel están

los centros de formación técnica, que imparten carreras cortas de aproximadamente dos años de duración, tales como: Decoración, Programación, Secretariado, Tecnología Médica, etc. Estos centros son considerados postsecundarios, pero no forma parte de la Educación Superior.

De esta forma, el propio sistema de educación formal postsecundario se ha estratificado. Si bien los establecimientos de niveles más altos pueden impartir carreras de los otros niveles inferiores, en la práctica no ha ocurrido. Las universidades fueron reducidas, traspasando sus carreras cortas a otras instituciones derivadas, y manteniendo sólo aquellas 12 carreras que atañen a su nivel.

Junto con organizar el sistema postsecundario, se permitió la creación de establecimientos privados y se subió drásticamente el precio de la matrícula. Es así como de las ocho grandes universidades existentes en el país en la década del setenta, se pasó a tener 20 universidades más pequeñas, 24 institutos profesionales y 96 centros de formación técnica (21). Por otra parte, estas 8 universidades eran prácticamente financiadas por el Estado, siendo el precio de sus matrículas prácticamente gratuito. En cambio, hoy día oscila entre US\$ 50 y US\$ 200 mensuales (22). Se permite sí, la posibilidad de obtener crédito fiscal para el caso de las universidades estatales. De esta forma, frente a la presión social por continuar estudios postsecundarios, las autoridades educacionales respondieron con una expansión estratificada y autofinanciada del sistema. Por cierto, esta solución va en deterioro de las aspiraciones de los jóvenes de sectores populares y beneficia a las familias de mayores recursos que pueden financiar su educación.

Podemos constatar la forma en que el sistema educacional va segregando a los jóvenes de sectores más pobres, observando la tasa de atraso y deserción por nivel. Un estudio de una cohorte de los años 70 indicaba que de cada 1.000 niños que ingresaban a la escuela 586 terminaban su educación básica, sólo 334 lograban completar su 4º año medio en el año que les correspondía, mientras que el resto desertaba o se atrasaba (23). Pero la posibilidad de llegar al 4º año de educación media no es homogénea para todos los sec-

tores. Mientras que el 77% de los hijos de altos funcionarios y profesionales termina su educación básica y completa también su educación media, sólo un 66% de hijos de empleados alcanza esos niveles de educación. El porcentaje se reduce a 44% para los hijos de obreros y a un 22% para los hijos de trabajadores agrícolas y del sector primario de la economía (24).

El seguimiento a la misma cohorte anterior indicaba que de cada 1.000 niños que entraban a la escuela, 96 ingresaban a la Educación Superior (universidades e institutos profesionales) trece años después y sólo 48 terminaban el 5º año de nivel terciario (25). Es decir, un 29% de jóvenes de cada cohorte etaria ingresaba en algún momento a la Educación Superior. Pero la composición social del estudiantado tampoco es homogénea para los distintos estratos sociales. Se ha podido comprobar que acceden a la Educación Superior principalmente los hijos de profesionales, o sea, personas que, en general, podríamos asociar a familias de buen nivel socioeconómico. En cambio, las personas cuyos padres tienen bajos niveles de escolaridad, lo que podríamos asociar a sectores populares, acceden en forma mucho más limitada. De acuerdo con datos de 1981, podríamos señalar que un 26% de los padres de los estudiantes universitarios tenía nivel inferior a la escolaridad primaria completa, mientras que en general para el país esta proporción era de 57%. En cambio, 24% de los padres de estudiantes universitarios tenía estudios superiores, mientras que esta proporción alcanzaba al 6% si consideramos la población total del país (26). En síntesis, podemos decir que es 8,8 veces más probable encontrar a hijos de profesionales en la universidad que a jóvenes provenientes de familias cuyos padres tienen bajo nivel de escolaridad, o sea, de sectores populares. Otro dato significativo es que, si consideramos la ocupación del padre, sólo un 6,9% de los estudiantes universitarios eran hijos de obreros (27).

Los cambios que han ocurrido en la educación postsecundaria chilena durante la década de los ochenta es posible que hayan alterado el proceso de transición de los estudiantes entre los niveles secundarios y terciarios. En concreto, para los 99.146 estudiantes que

terminaron su cuarto año medio en 1983 se ofrecían 72.554 vacantes en la educación postsecundaria, de las cuales 40.265 correspondían a la educación superior, como podemos observar en el Cuadro II. 14.

Frente a los datos que nos muestran una posibilidad de transición estratificada pero bastante fluida entre la educación secundaria y terciaria (siete de cada nueve egresados podrían continuar estudiando), debemos plantearnos dos condicionantes que atañen principalmente a los sectores populares. En primer lugar, el costo de la matrícula que, como ya hemos mencionado, es bastante difícil de cubrir para las familias más pobres, a pesar de los préstamos que hay en las universidades estatales. Por razones de costo-oportunidad, que se define por la posibilidad de mantenerse estudiando sin generar ingresos, los hijos de las familias de menores recursos deberían ir preferentemente a los centros de formación técnica. Pero estos últimos son en su totalidad establecimientos privados con fines de lucro, y en ellos no existe la posibilidad de solicitar préstamos estatales para cancelar sus estudios. Esta situación es quizás la razón por la cual sólo se ocuparon 61.625 de las vacantes, es decir, el 84,9% de las plazas ofrecidas (28).

La segunda condicionante es la situación de los rezagados, es decir, aquellos estudiantes que egresaron de la educación media en años anteriores, quienes postulan a la educación terciaria junto con los egresados de la última promoción. Como podemos observar en el Cuadro II.15, la proporción de estudiantes rezagados ha tendido a subir constantemente a partir de 1977, siendo muy probable que en 1983 superará al 50% del total de postulantes al sistema postsecundario.

Si bien no disponemos de antecedentes al respecto, podemos pensar que gran parte de los postulantes rezagados son jóvenes de sectores socioeconómicos medios altos, quienes, durante un año o más, se preparan a través de cursos propedéuticos para postular en mejores condiciones a la educación superior. Esta afirmación se basa en la creciente proliferación de estos cursos y en que su costo supera al costo de la matrícula del sistema postsecundario formal. Es decir,

no son accesibles para estudiantes de sectores populares.

Si asumimos que el 50% de las vacantes son ocupadas por postulantes rezagados y que sólo se completan 61.625 plazas, las posibilidades de un flujo directo a la educación postsecundaria se reducen a uno de cada tres egresados de la educación media.

La estratificación que alimenta el sistema educativo no sólo tiene consecuencias en la inserción en el mercado ocupacional, sino que tiene connotaciones culturales. Ella se ve reflejada en el consenso social frente al prestigio de distintas profesiones u oficios, y también por una concordancia entre este prestigio y las aspiraciones educativas de los jóvenes, frente a las cuales el sistema educativo resulta funcional (29). Por ejemplo, limitándonos solamente a la transición entre el nivel secundario y terciario, observamos un consenso entre jóvenes de diferentes estratos que las carreras de mayor status son Medicina e Ingeniería y las de menor status son Música, Pedagogía y Sociología (30). Esto muestra una clara motivación económica que, además, es concordante con la composición socio-económica del alumnado de la educación superior.

El sistema de educación formal es un mecanismo de estratificación social no sólo por los niveles de escolaridad que entrega a sus educandos, sino que también por la diversificación cualitativa que se produce al interior del propio sistema. Por ejemplo, a través de la modalidad de la educación media y por la calidad de la enseñanza.

En efecto, ante la dificultad de ingresar a la educación superior, los jóvenes provenientes de sectores populares muestran una mayor preferencia por la educación media con la modalidad técnico-profesional (31). De esta manera, con un menor costo-oportunidad por estar estudiando, los alumnos adquieren los elementos básicos para desempeñarse en un oficio. La modalidad técnico-profesional llegó a constituir en 1973 el 36,6% de la matrícula total de la educación media (32). Sin embargo, para la actual estructura social chilena el mercado ocupacional ha comenzado a saturarse en diversos oficios (33), lo que sumado al mayor costo de la educación media técnica ha redundado en una decisión gubernamental de privatizar

los establecimientos, disminuir la matrícula y reducir la duración de los estudios, limitándolos a los dos últimos grados de la educación secundaria.

La estratificación producida por el sistema mismo en cuanto a la calidad de la educación secundaria también podemos verla reflejada en algunos otros indicadores. Los más significativos para los propósitos de este trabajo son los resultados de las pruebas de ingreso a la educación superior. Los datos indican que sólo tres establecimientos públicos, todos los cuales reúnen ciertas peculiaridades, están incluidos en el "ranking" de los 100 colegios que obtuvieron los promedios más altos en las pruebas de selección para la universidad (Prueba de Aptitud Académica). De más está decir que los 97 establecimientos privados que ocupan los primeros lugares están destinados a estudiantes de nivel socioeconómico medio alto y alto.

Cada carrera y cada universidad tiene su propia forma de ponderar la prueba de aptitud y las notas de la enseñanza media. La prueba de aptitud tiene puntajes estandarizados, siendo la media de 500 puntos y cada desviación estándar corresponde a 100 puntos. El puntaje mínimo ponderado para ingresar a la educación superior es de 500 puntos. Pero las carreras de mayor prestigio requieren de por lo menos 650 puntos (34). Además de las pruebas generales para todos los que rinden la Prueba de Aptitud Académica, existen pruebas específicas en Química, Biología, Física entre otras, exigidas por algunas carreras en particular, y cuyas ponderaciones varían de una carrera a otra y de una universidad a otra.

La condición de pobreza también afecta el rendimiento académico de los alumnos. Aspectos tales como la disponibilidad de textos, la detección oportuna de problemas de aprendizaje, la edad de ingreso a la educación superior, la aceptación en la carrera deseada, son algunos factores relacionados con el nivel socioeconómico de la familia, que inciden en el éxito de los estudios (35).

De todos estos antecedentes podemos deducir que la institución escolar tiene un carácter clasista no conducente a una mayor justicia social, sino, más bien, a la adaptación del individuo al sistema social de cara a su perpetuación. Fiel depositaria de las clases que

dirigen el statu quo, la educación tiende a la perpetuación de las situaciones de privilegio. Pensamos que para ellos la escuela crea en los jóvenes una suerte de ilusión, de esquema cognitivo de predisposición y expectativas, con el cual enfrentan la realidad que les toca vivir. Al respecto, Illich gusta de repetir que la escuela tiene una función mitopoiética (creadora de mitos) (36). Uno de los mitos es el de la identificación entre la competencial, el currículo y el diploma que lo garantiza. Desentrañar este medio es justamente parte del propósito de este libro.

### 1.5. El Problema del Desempleo Juvenil

EL desempleo (37) en Chile es de diversos tipos y obedece a un conjunto de factores entre los cuales señalaremos dos: la desocupación de origen cíclico y la estructural.

La desocupación cíclica se genera por los ciclos de desaceleración y ajuste de la economía (ciclos de Kondriateff), lo que crea una insuficiencia de la demanda. En el caso de economías pequeñas y abiertas como la chilena, ésta se produce por una restricción del gasto interno como respuesta a los problemas de balanza de pago (38). En caso que las condiciones del mercado externo sean favorables y el producto geográfico bruto tenga una tendencia creciente, esta situación podría retrotraerse a niveles previos a la crisis hacia fines de la década de los ochenta.

La desocupación estructural, que es la más importante del punto de vista del largo plazo, se genera a partir de la estructura de la economía del país y sólo se modificaría con cambios sustanciales en las políticas económicas y de empleo. Entre las razones que se dan para explicar la desocupación estructural podemos identificar:

- Factores demográficos: tasa de crecimiento de la población mayor a la demanda de empleo de la economía, migración campesina a los centros urbanos, incorporación masiva de la mujer a la fuerza laboral.

- Cambio en la estructura de producción: automatización industrial, crecimiento de sectores de la economía que no requieren de un significativo incremento de mano de obra.

- Desarticulación inter e intrasectorial de la economía.
- Desajustes geográficos, respecto al consumo y a la oferta y demanda de recursos humanos.
- Desajuste entre las capacidades de la fuerza laboral y los requerimientos del mercado, lo que en Chile puede ser válido especialmente para el sector informal de la economía (trabajadores por cuenta propia, pequeña empresa, artesanado, servicios domésticos).
- En el caso chileno se agregaría la escasez de recursos materiales (capital) y los criterios de ahorro e inversión del capital privado. En gran parte, debido a que las tasas de interés, y tal vez por el cambio de divisas favorables, la inversión privada bajó de un 20% en la década del 60 a un 15,7% en el período 1974-1982 (39).

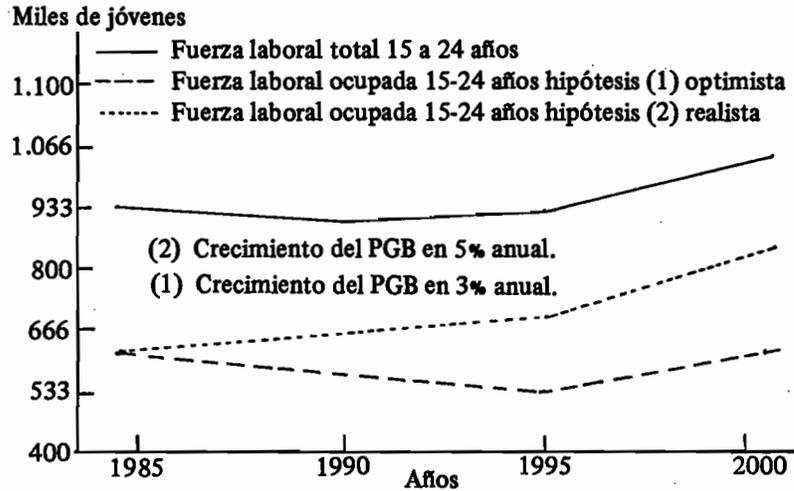
Dadas las actuales condiciones del país, aún con cambios profundos en la economía, es poco probable que en el futuro cercano se puedan generar empleos productivos (40) para toda la población económicamente activa y, en consecuencia, se mantendrán altas tasas de desempleo, en especial para los jóvenes, cuyas tasas de desempleo duplican los promedios nacionales.

Como ya dijimos, un 29,7% de la fuerza laboral entre 15 y 19 años está desocupada. 17,1% de cual corresponde a jóvenes que buscan trabajo por primera vez (41). A su vez, 27,9% del grupo etario de 20-24 años está desocupado, de los cuales 11,3% está buscando trabajo por primera vez (ver Cuadro II.12).

Las proyecciones históricas de empleo juvenil, basadas en antecedentes demográficos y en dos hipótesis alternativas de crecimiento del Producto Interno Bruto, al 3% o al 5% anual, nos indican que el problema continuará siendo importante en lo que resta de este siglo, como podemos observar en el Gráfico 2.

GRAFICO Nº 2

PROYECCIONES DE LA FUERZA LABORAL JUVENIL  
PARA EL PERIODO: 1985-2000



Fuente: E. Errázuriz, PIIE-UNESCO,  
Educación e Ingreso al Trabajo de Jóvenes de Sectores Populares.  
Santiago, Seminario Taller, Chile, noviembre 1984.

Junto con considerar el desempleo abierto de la juventud chilena, debemos tener en cuenta el desempleo voluntario que se genera por la postergación del ingreso a la fuerza laboral de los jóvenes (ver Cuadro II.16). Esta postergación ha sido sustituida, como ya dijimos, por un aumento de las tasas de escolarización de nivel secundario, las que han variado de un 14,8% en 1961 a un 45,4% en 1981 para la población de 15 a 19 años (42).

Entre los obreros jóvenes de sectores urbanos observamos que a menor edad, mayor es la dificultad para encontrar trabajo (ver Cuadro II.17). Este dato podría estar corroborando el interés de los jóvenes de sectores populares por aumentar su escolaridad, lo cual, como veremos más adelante, no redundaría necesariamente en un mayor nivel de ingresos.

Nos llamó también la atención que los obreros jóvenes se concentran, principalmente, en el sector de la industria manufacturera, mientras que a nivel nacional se da una mayor concentración de trabajadores en el sector servicios. Es probable que este dato esté indicando la saturación del Estado como empleador del sector servicios, subiendo así el promedio de edad de los empleados públicos. También puede estar ocurriendo que los empresarios del sector industrial estén privilegiando el ingreso de obreros jóvenes para disminuir costos, contratando aprendices y reduciendo los gastos de seguridad social.

El tiempo de búsqueda de trabajo entre los jóvenes es bastante prolongado. Un estudio sobre desempleo juvenil indicaba que el período de cesantía oscilaba entre 45 y 50 semanas (43). Por otra parte, las encuestas nacionales de Empleo de octubre y noviembre de 1982 y de mayo-junio de 1983 señalaban que el promedio es de 23 a 25 semanas, con aproximadamente uno de cada cuatro jóvenes buscando trabajo por más de 45 semanas (ver Cuadro II. 19).

Estos largos períodos de desocupación tienen consecuencias importantes para los jóvenes, ya que se ha constatado que crean conductas psicopatológicas, en especial: agresión por la acumulación de tensiones; regresión a comportamientos infantiles, como un mecanismo de evadirse de la realidad; fijación por una pérdida paulatina de la noción del tiempo, que aparece como un vacío forzoso; resignación, apatía o fatalismo por el fracaso reiterado y la reducción del ámbito de actividades (44).

Los jóvenes que no trabajan horario completo y desean aumentar su jornada, no siempre pueden hacerlo. La razón principal que aducen para ello es la falta de oportunidades para encontrar trabajo. En el sector rural la complejidad de la actividad se señala también como otra razón frecuente (ver Cuadro II. 18).

El desempleo de los jóvenes se distribuye en forma heterogénea dentro de la población, afectando en mayor grado a los sectores urbanos de nivel socioeconómico bajo. En parte, esto se explica por la rotación laboral, ya que los jóvenes sólo encuentran trabajos inestables (45).

La inestabilidad del empleo juvenil se puede corroborar con algunos datos específicos. Se estima, por ejemplo, que sólo el 12% de los jóvenes ocupados cuenta con alguna previsión (46). Según un estudio del Ministerio del Trabajo (47) en 1983, en un sector urbano marginal, el 31,6% de los jóvenes de 15 a 18 años tenía empleos ocasionales, el 11,8% con ingresos fluctuantes, el 14,0% estaba en el servicio doméstico y el 12% en el PEM.

En cuanto a la rotación y la inestabilidad, cabe mencionar que los primeros empleos y el nivel en el cual un joven se inicia en el mercado ocupacional es determinante para su futuro histórico laboral (48). Los jóvenes de menores recursos, que abandonan más temprano sus estudios, compiten en condiciones desventajosas por los pocos trabajos disponibles, ocupándose en tareas que generan bajos ingresos como obreros o jornaleros, lo que marca su perspectiva futura. Para ellos también está abierta la posibilidad de trabajo en el sector informal de la economía, en donde un 28% de los trabajadores por cuenta propia alcanza niveles de ingresos superior a los asalariados (49). Sin embargo, la posibilidad de una trayectoria ocupacional ascendente en este campo está, además, sujeta a factores estructurales, ambientales, familiares y personales.

Por otra parte, según algunos antecedentes recopilados en sectores populares, los jóvenes que trabajan no están satisfechos con su labor actual y aspiran a tener ocupaciones que le brinden la posibilidad de alcanzar un sistema de vida mejor. Estas aspiraciones están directamente relacionadas con el nivel socioeconómico de la familia (50).

#### **1.6. Relaciones entre Educación y Empleo**

En la medida que el sistema de educación formal fue creciendo, los economistas y planificadores empezaron a preocuparse por la incidencia de ésta en el desarrollo y a vincular educación con empleo. Comenzaron a aparecer, entonces, algunas teorías explicativas (51). Entre ellas podemos citar: la teoría del capital humano (Foster), que relaciona años de inversión en educación con los niveles de ingreso que ésta reditúa (tasa de retorno); la teoría de plani-

ficación de los recursos humanos (Correa), que plantea la posibilidad de proyectar la educación en función de las demandas del mercado ocupacional en los distintos sectores de la economía. Posteriormente, y a la luz de los resultados que se han logrado al expandir los sistemas nacionales de educación, aparecen otras teorías más críticas. Entre ellas, se pueden citar las teorías del mercado heterogéneo (Reich, Harrinson, Tokman), que plantea que es la historia de las personas y no el nivel educativo el que determina el nivel de ingreso al mercado del trabajo. Así, los más pobres se educan menos y van a sectores laborales primarios donde la instrucción no es importante, mientras que los sectores más ricos reciben mayor educación y, posteriormente, trabajan en el sector moderno de la economía. Otra teoría más radical (Bowles, Carnoy) afirma que la escuela es sólo un instrumento para discriminar por nivel socioeconómico y contribuir a mantener la estratificación social existente. Finalmente, la teoría credencialista (Berg) plantea que la escuela es funcional a la selección del personal de las empresas, avalándola con años de escolaridad. Por último, hay una teoría que plantea que la educación es algo valioso por sí mismo y no tiene ninguna vinculación con el empleo.

En el caso chileno, el crecimiento acelerado del sistema educativo ha dejado en gran medida de lado la teoría del capital humano, si bien en algunos tramos mantiene cierta validez de carácter más bien cualitativo. Por ejemplo, entre un joven analfabeto y un trabajador con educación básica funcional (4 años) pueden existir diferencias de ingresos, pero no la hay entre personas con educación básica incompleta, completa o media incompleta.

Por otra parte, la inestabilidad de la economía chilena, la situación de crisis y los cambios profundos entre un gobierno y el que le sigue, hacen muy limitada la posibilidad de establecer proyecciones de demanda de mano de obra confiables, por lo cual la teoría de planificación de recursos humanos resulta ineficaz.

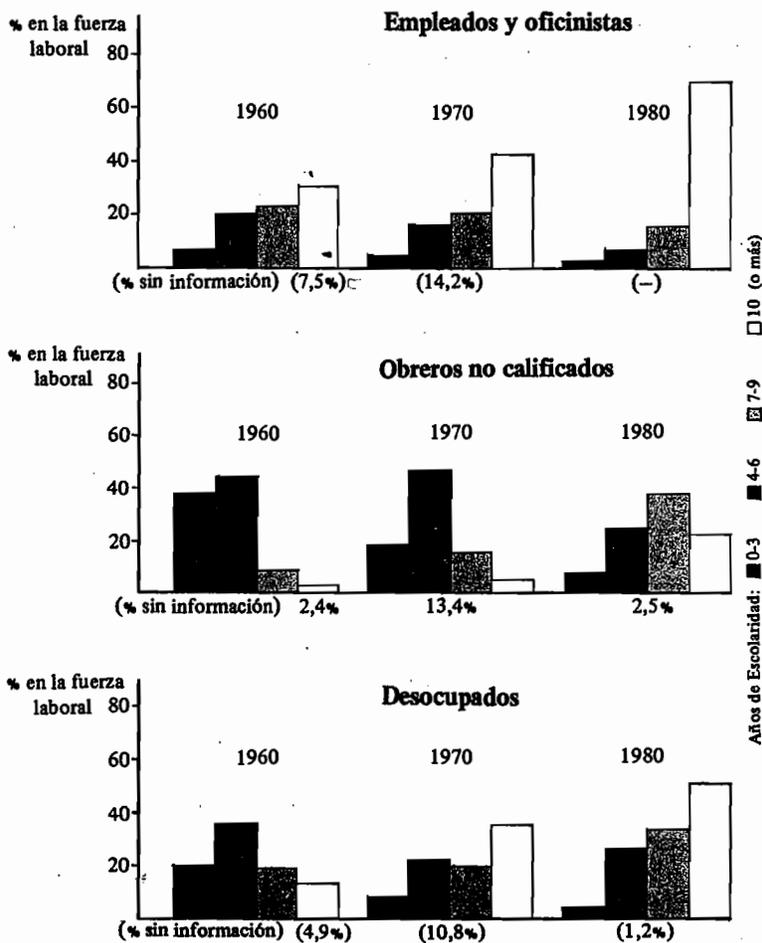
Las teorías del mercado heterogéneo, de la estratificación y del credencialismo, ciertamente se acercan mucho más a la realidad chilena, aunque tampoco permiten una explicación completa de la relación entre educación y empleo en una situación de crisis como

la actual, aparte que dejan de lado algunos aspectos individuales que para el propósito de este libro resultan importantes. Quizás la teoría del valor de la educación *per se* es lo que refleja mejor nuestra realidad.

Una de las relaciones entre educación y trabajo, poco considerada en las teorías e importante para el caso chileno, es que el aumento de las tasas de escolarización (ver Cuadro II.20) ha generado cambios sustantivos en el mercado ocupacional. Entre ellos se pueden citar la desvalorización de la educación formal como elemento decisivo para la ocupabilidad del trabajador y la falta de valoración que la escuela asigna al trabajo manual, lo que probablemente ha redundado en un aumento de empleados y en una disminución de obreros en la fuerza laboral chilena.

En el Gráfico 3 podemos observar cómo se ha desvalorizado la educación. Es así como en los años 80 la mayor proporción de los desocupados tienen diez años de escolaridad. Además, un porcentaje considerable de obreros no calificados tiene también ese nivel educativo.

**GRAFICO Nº 3**  
**CRECIMIENTO DE LOS NIVELES EDUCACIONALES**  
**DE LA FUERZA LABORAL (15-24 AÑOS)**



Fuente: Kirsch Henry PIIE-UNESCO, op. cit. Tabla 3, page 10.

### 1.7. La Familia en Sectores Populares

La familia de sectores populares podemos caracterizarla por su heterogeneidad. Sin embargo, conlleva, en general, muchas de las características pertenecientes a la clase social trabajadora, es decir, proletarizada, que crece en hijos o prole pero carente de bienes materiales, en una sociedad de estructura capitalista y con una élite dominante culturalmente. Por pertenecer a la clase trabajadora su carácter más distintivo son las maneras como enfrentan la supervivencia económica. Las unidades familiares desarrollan estrategias de supervivencia, cuyo fin es asegurar la reproducción material del grupo y de cada uno de sus miembros. Esta condición genera oscilaciones y relaciones sociales muy diversas, tales como el fatalismo, las relaciones afectivas o primarias, el compadrazgo, el sistema de seguridad social informal, el conformismo y las relaciones de reciprocidad. A través de estas maneras, los individuos pueden actuar y obtener resultados que les permitan responder a las características del medio social. Se generan, además, relaciones interpersonales que van desde un gran apego afectivo entre los miembros hasta un verdadero distanciamiento, producto, probablemente, del grado de daño que la estructura social haya tenido sobre la familia.

En general, como bien lo hace notar Martinic (53), en la medida que es posible distinguir distintas posiciones sociales dentro del sector popular, podemos plantear que los tipos de familia y su realidad son también diferentes. Es así, por ejemplo, que la situación económica afecta la percepción de roles. Por mucho tiempo en el sector popular existe y ha existido el patriarcado donde la familia percibe al hombre como "cabeza del hogar" y la mujer como subordinada y obediente, y donde las principales orientaciones valóricas son el respeto, la obediencia, la disciplina, la abnegación y la humildad. Sin embargo, las condiciones económicas actuales han significado que los jefes de hogar cambien sus orientaciones para responder socialmente al nuevo contexto. Hombres y mujeres están decidiendo en conjunto aspectos sobre los hijos, natalidad, trabajo, etc. Observamos, además, que en la actual situación de crisis los hombres tienden a desvalorizarse y las mujeres a buscar soluciones. Esto

genera conflictos socioeconómicos que elevan la tensión al interior del grupo familiar (54). Sin embargo, a pesar de la situación de crisis que atraviesa la familia, los jóvenes de sectores populares la ven como un factor de apoyo importantísimo.

La familia sigue siendo una parte fundamental de lo que se ha denominado la red social. Hirsch (55) define la red social como el "conjunto de personas actualmente significativas, con quienes uno tiene interacción social". Estas redes sirven para entregar apoyo social a sus miembros.

Dieder, en un estudio con 83 adultos de una comuna popular de Santiago, encontró que la familia nuclear es fuente de ayuda para la educación y el trabajo, y que la familia extendida es fuente de ayuda frente al problema de los hijos (56).

La comunicación interfamiliar, base de orientación para los hijos, se ha visto interferida por los problemas de subsistencia. Los hijos tienen graves problemas para vivir su período de moratoria, es decir, el período que dejan de ser niños y se incorporan como adultos plenos en la sociedad. Muchos se ven forzados a realizar cualquier actividad para ayudar al presupuesto familiar. La imagen del padre se deteriora y la madre comienza a asumir roles que antes no tenía. Todo esto genera una dinámica muy especial en la familia, los hijos se ven confrontados a tener que vivir una grave contradicción, entre su socialización y lo que les corresponde observar en su familia. Junto al problema de subsistencia, que altera el desarrollo normal de la familia popular, tenemos en el Chile actual el fenómeno del miedo. Este se expresa en distintos ámbitos: la inseguridad económica, la represión, la posible pérdida del trabajo, etc. Becker y Weinstein (57) describen cinco consecuencias del miedo para la familia: el imperio del silencio, que consiste en la falta de expresión o la amenaza con un repliegue y aislamiento de la familia; rigidización del sistema familiar, que se caracteriza por una falta de comunicación interfamiliar y de ésta con el macrosistema: cualidad del contacto "como si nada pasara", es decir, enmascarando los efectos y sentimientos de miedo aparentando normalidad; aumento de la agresión en la interacción familiar; congelamiento del miedo en

ciertos hechos del pasado y no como un proceso emocional continuo y presente, lo cual afecta la interacción familiar.

Es importante que enfatizamos los valores que son muy típicos en casi la mayoría de las familias populares. La educación es un aspecto altamente valorado y especialmente controlado por las madres. Ellas lo consideran importante para el cambio de status o movilidad social. La familia popular también valoriza la relación con otros familiares y amigos. Ellos representan un recurso afectivo, de información acerca de oportunidades laborales y muchas veces como un recurso económico en momentos de necesidad. Las familias privilegian la comunicación como medio educativo para sus hijos, pero también utilizan el castigo físico. La sobreprotección es vista como una manera negativa de educar. En general, los padres tienden a repetir los mismos patrones educativos en los cuales fueron educados, a pesar de que les gustaría hacerlo en forma distinta.

En un estudio realizado en una población de Santiago las mujeres (Magendzo y otros) (58) pensaban que debían dar independencia a sus hijos para que pudieran seguir su propio camino. Sin embargo, les daba pena y temor que salieran del ámbito familiar. Sentían necesidad de apoyarlos económicamente y pensaban que sólo debían abandonar el hogar cuando se casaran.

Las relaciones matrimoniales o de pareja son preferenciadas a la condición de soltería, tanto en hombres como mujeres. Las mujeres tienen opiniones muy diversas acerca de la relación de pareja. Algunas la ven como fundamental en la constitución familiar, otras como un mal necesario, y otras la excluyen.

En otro estudio realizado en 1979 (Magendzo y Gazmuri) (59), se encontró una diversidad muy grande en los ambientes emocionales de las familias populares. Algunos eran altamente educativos y otros altamente patológicos. Esto mismo se observa en otras clases sociales, pero es más difícil de evidenciar, dado que no va aparejado a deterioro económico.

Cuando la familia popular es afectivamente sana, se dan todos los valores necesarios para una buena convivencia familiar. Cuando hay deterioro, las alteraciones son muy graves, dañando todos los

patrones valóricos que permiten el desarrollo normal de la familia y de los jóvenes.

Ahora que tenemos una visión global del sistema estructural analizaremos el sistema proposicional.

## 2. SISTEMA PROPOSICIONAL

El sistema proposicional representa en nuestro estudio las aspiraciones educativo-laborales que tienen los jóvenes al egresar de la educación media. Es decir, la conducta intencional o proyecto personal que, como dijéramos, interactúa con los otros dos sistemas y se relaciona directamente con: la percepción de logro, el cumplimiento de las aspiraciones y la trayectoria educativo-laboral. Sullivan (60) dice que la noción de proyecto ha estado generalmente ausente de la psicología cuando se desea explicar la conducta humana. Esto se debe especialmente debido a que la psicología se ha declarado como una ciencia determinista. Sin embargo, los seres humanos no sólo están atados a su socialización, sino que son capaces de transformarla a través de su intencionalidad. Este componente intencional en la persona representa las acciones humanas, reflexivas y conscientes, hacia una meta. El proyecto humano entonces, como un acto consciente e intencional, es proposicional en su naturaleza. El ser humano pasa a ser agente de su historia, capaz de producir un resultado específico. El proyecto humano puede ser homologado al rompimiento de la socialización o ideologización cultural, pudiendo devenir en una propuesta social.

Nadie puede desconocer que un fenómeno básico de la edad juvenil es el del desarrollo de la identidad personal. Este ha sido explicado por Erikson (61) como la definición de uno mismo, de la manera como nos vemos y cómo otros nos ven. Es el producto de la relación entre la persona, el medio ambiente y las fuerzas históricas. Erikson plantea que la formación de la identidad es vista como una integración de tres grandes procesos: el personal, las demandas sociales y las aspiraciones futuras. Es esta integración la que permite al joven responder quién es él como persona.

Dado que el presente estudio se centra en el tercer proceso, es

necesario decir algo al respecto. En primer término debemos diferenciar conceptualmente aspiraciones de expectativas. Las aspiraciones corresponden a las metas que el individuo se fija hacia el futuro. En cambio, las expectativas pertenecen al sistema disposicional y se refieren a la predicción que hace una persona acerca de la probabilidad de materializar sus aspiraciones.

De más está decir que las aspiraciones educativo-laborales y el logro de éstas configuran, en especial en el sector popular, un aspecto de suma importancia que tiene que ver no sólo con la identidad personal, sino con la identidad generacional y de clase social. Todas las vicisitudes por las cuales pasan los jóvenes en relación con sus aspiraciones y logros configuran una identidad y una inserción social, que adquiere ciertas características típicas de la clase social en que viven.

La familia, la escuela, la sociedad condicionan una suerte de predeterminismo que influye en el tipo de aspiraciones educativo-laborales que el joven elige para el futuro. Sin embargo, la decisión es también un acto consciente, producto de un proyecto propio del joven.

En este sentido, podemos decir que los jóvenes de sectores populares se debaten entre estas dos polaridades dialécticas: socialización y transformación. Por un lado, la socialización ejercida por la escuela, la familia, la clase, los medios masivos de comunicación, etc., que de una u otra forma determinan y predisponen las maneras de pensar y sentir que, a la postre, configuran las aspiraciones de los jóvenes de sectores populares. Por otro lado, la dimensión de transformación social configurada por la libertad individual y colectiva para romper con la socialización y crear un cambio cultural.

La interacción dialéctica entre lo inconsciente y lo consciente, entre lo pasado y el futuro, entre la reproducción y la producción es el terreno donde se debaten los jóvenes del sector popular.

Es así que el presente estudio tiende a analizar los modos especiales en que los jóvenes de un sector popular de Santiago se insertan en el mundo educativo y/o laboral, después de egresar de la escuela. Dar cuenta de la manera muy propia cómo estos jóvenes están condicionados por su bagaje histórico-cultural y cómo son capaces de romper estos condicionamientos culturales, es parte del presente estudio.

A continuación presentamos el sistema disposicional.

### 3. EL SISTEMA DISPOSICIONAL

Como hemos anticipado en la presentación del modelo psicosocial, podemos afirmar que los éxitos o fracasos que tienen los jóvenes que egresan de su educación media para materializar sus aspiraciones están relacionados con la esperanza o expectativa de llevar a cabo dichas aspiraciones y con la forma en que la sociedad o la cultura va moldeando a estos jóvenes. Este proceso de modelaje, denominado socialización, se produce, en general, sin que los jóvenes se percaten de ello.

Según las teorías cognoscitivas el proceso de socialización condiciona los comportamientos de las personas. La socialización se va internalizando a través de tres instancias:

- Eventos cognitivos que son las ideas o imágenes que ingresan y están en nuestra mente.

- Procesos cognitivos que son las elaboraciones que hacemos de nuestras ideas mediante teorías o desarrollos conceptuales.

- Estructuras cognitivas que son las formas en que organizamos nuestro pensamiento para comprender globalmente la realidad.

Una de las múltiples maneras como se explica la construcción de nuestras estructuras cognitivas es a través de la teoría de las atribuciones. Esta teoría postula que siempre buscamos causas explicativas, denominadas también razones causales o atribuciones, de nuestro comportamiento para controlarlo y predecirlo.

Las razones causales o atribuciones pueden ser muy diversas; de ahí que se hayan propuesto tres categorías ordenadoras o dimensiones. Estas dimensiones son la importancia que le asignamos a cada causa, el grado de control o manejo que creemos tener sobre ellas y la estabilidad o cuán variable las percibimos.

Las razones causales o atribuciones se van formando a través de la información que manejamos sobre: los hechos, nuestros comportamientos y los comportamientos de otros, nuestros sentimientos, nues-

tros éxitos o fracasos; las creencias que tenemos y nuestras motivaciones.

Distintas atribuciones tienen diferentes efectos en nuestras expectativas, nuestros afectos, nuestras motivaciones y nuestras evaluaciones.

A partir de lo anterior, postulamos que podemos comprender mejor los resultados que tuvieron los jóvenes en el cumplimiento de sus aspiraciones educativo-laborales si conocemos las expectativas y las atribuciones que ellos hacían, en relación a algunos factores causales de su logro.

A continuación presentamos con mayor detalle los conceptos de expectativas, de características personales y de atribuciones causales.

### 3.1 Expectativas

Las expectativas, como dijéramos, representan la predicción de logro que hacen los individuos acerca de su futuro. Uno de los autores que más han trabajado este aspecto es Bandura.

Bandura (62) postula que los comportamientos no están determinados por los refuerzos inmediatos, sino que son el resultado de una experiencia acumulativa de los refuerzos previos. Es decir, sustenta que la gente procesa y sintetiza información sobre un conjunto de eventos producidos durante un período largo, con un determinado resultado. Además, este autor postula que las percepciones que las personas tienen sobre los refuerzos afectan más sus comportamientos que los propios refuerzos. Por ejemplo, la frecuencia de un comportamiento que ha sido reforzado puede no incrementarse si una persona percibe, basada en otra información, que dicho comportamiento no será reforzado en ocasiones futuras.

tarse si una persona percibe, basada en otra información, que dicho comportamiento no será reforzado en ocasiones futuras.

A través de la representación cognoscitiva de resultados futuros o de la anticipación de la satisfacción del logro de aspiraciones, las personas pueden generar motivaciones hacia la acción. También se pueden motivar a la acción cuando hay una insatisfacción en lo logrado, por lo cual realizan un mayor esfuerzo.

Bandura, además, plantea la existencia de dos tipos de expecta-

tivas: de eficacia y de resultados. La primera es definida como la convicción que tiene una persona de poder ejecutar exitosamente la conducta requerida y producir los resultados deseados. La segunda es la estimación que la persona hace de que una conducta dada le llevará a ciertos resultados.

Es decir, las personas pueden creer que un curso de acción particular va a producir ciertos resultados (expectativas de resultados), pero pueden tener serias dudas acerca de si ellas pueden ejecutar las actividades necesarias para lograrlos (expectativas de eficacia). Esta duda puede influir en sus conductas.

En este sistema conceptual las expectativas de eficacia personal afectan tanto a la iniciación como a la persistencia de la conducta. Se podría decir, entonces, que la autoeficiencia percibida influye en la elección de las conductas. Un ejemplo común es que las personas temen y tienden a evitar situaciones que creen excederán a sus habilidades. En un sentido inverso: ellas se comprometen en actividades y se comportan con seguridad cuando se sienten capaces de manejar tales situaciones.

Es decir, la fuerza del convencimiento en la propia efectividad es posible que afecte al individuo, al tratar de adaptarse a una situación determinada. En este nivel inicial, la percepción de la propia eficacia influye en la elección de lo que se va a realizar. Sin embargo, la percepción de la eficacia personal no sólo tiene influencia en la elección de actividades, sino también en las expectativas de éxito eventuales.

Las expectativas de eficacia determinan la cantidad de esfuerzo que una persona va a invertir y por cuánto tiempo va a persistir, frente a obstáculos y experiencias que crean animadversión. Mientras más fuerte es la percepción de autoeficacia personal, mayores son los esfuerzos. Aquellas personas que persisten en involucrarse en actividades en las cuales están relativamente seguras de tener éxito, probablemente van a tener experiencias que refuerzan su sentido de eficacia. Las que cesan prematuramente en sus esfuerzos por realizar la tarea van posiblemente a autodebilitar sus expectativas de eficacia por un largo período.

Las expectativas de eficacia son un determinante principal de

la elección de las actividades y el mantenimiento del esfuerzo frente a situaciones dificultosas o tensas.

Se podrían sintetizar estos hechos en las palabras de Bandura: "Dadas posibilidades apropiadas a incentivos adecuados, las expectativas de eficacia son el principal determinante de las actividades en que se involucran las personas; de cuánto esfuerzo realizan y de la cantidad de tiempo que mantendrán sus esfuerzos".

En el enfoque de aprendizaje social, que sostiene Bandura, las expectativas de eficacia personal están basadas en tres fuentes principales de información: los logros obtenidos, las experiencias vicarias y la persuasión verbal-emocional. Las experiencias vicarias consisten en ver a otros desarrollar ciertas actividades sin consecuencias adversas, lo que puede generar en el observador expectativas de poder realizarlas exitosamente. La persuasión verbal-emocional resulta al evocar pensamientos acerca de la propia ineptitud. A partir de esto los individuos pueden generar niveles de ansiedad que exceden al temor experimentado en situaciones amenazantes reales.

Se considera, entonces, que las expectativas de autoeficacia que pueden tener los jóvenes, influyen en el logro de las aspiraciones educativo-laborales.

Hasta ahora hemos tratado de mostrar cómo desde una teoría de aprendizaje social se explica el comportamiento individual. Este aprendizaje social formador del sistema disposicional se desarrolla en una cultura determinada, producto y parte de la historia colectiva. En este sentido, y reiterando lo que planteáramos en el sistema proposicional, podemos decir que el determinismo conductual, visto como resultado de las propias cogniciones, trasciende lo individual, y pasa a ser un producto también de la historia cultural.

### **3.2 Características Personales y Perfil Atribucional**

Los jóvenes de sectores populares, enfrentados a una sociedad en crisis, configuran su identidad social producto de una historia "activa" y "generativa". Coincidiendo con Sullivan (63) podemos decir que esta identidad se proyecta en términos de clase y género. Es decir, la experiencia que les toca vivir a los jóvenes de sectores popu-

lares, una vez que egresan de la educación media, su trayectoria educativo-laboral, social, familiar, etc., va creando en ellos una suerte de identidad e historia que tipifica a su clase y a su género. De esta manera se configura una identidad individual producto, no sólo del desarrollo personal, sino de la historia colectiva. Todo este bagaje cognitivo-afectivo representa el sistema disposicional.

Bourdieu (64) especifica lo anterior diciendo que “estructuras objetivas tienden a producir disposiciones subjetivas que, a su vez, producen acciones estructurales que nuevamente tienden a reproducir la estructura subjetiva”.

Esta experiencia colectiva tiende a crear sistemas dispocionales producto de una historia colectiva de clase. Sullivan (65) la denomina “hábito” y se refleja en áreas de la competencia lingüística y cultural.

Un estudio de Coles (66) ejemplifica las diferencias dispocionales que existen en los miembros de la sociedad y cómo estas diferencias son mantenidas a través de la historia. El estudio da cuenta de que los niños nacidos en familias privilegiadas esperaban o daban por seguro que todo sucedería en beneficio y a favor de ellos. En cambio, los niños de la clase trabajadora tenían una disposición negativa. Es decir, sentimientos de que “a pesar de sus esfuerzos” no llegarían a ningún lado, no serían merecedores de algo mejor, y tendrían un futuro restringido.

Estas disposiciones tienden a solidificar aquello que Sullivan (64) denomina el “hábito de la clase”.

La estructura del hábito es una dimensión tácita, generativa y representa una historia olvidada. Bourdieu (67) se refiere a ésta de la siguiente manera: “El inconsciente no es nunca nada más que la historia olvidada de la propia historia, presente en cada uno de nosotros en variadas proposiciones...”.

Las historias personales, entonces, son el reflejo de algunos aspectos de nuestra historia cultural más amplia. El hábito se puede decir que es un proceso mediacional que genera prácticas sociales por parte de los individuos y que es culturalmente reproductivo. Según Bourdieu, esto es realizado sin explicitar razón o significado intencional, haciendo que una práctica proveniente de un individuo particu-

lar aparezca como "razonable y sensible".

Toda esta transmisión cultural es asimilada por el individuo a través de un proceso, especialmente cognitivo y no muy consciente, que crea una subjetividad propia para cada persona pero representativa del grupo social al cual pertenece. La estructura subjetiva abarca tres aspectos fundamentales ya anteriormente citados: eventos cognitivos, procesos cognitivos y estructuras cognitivas (Meichenbaum y Gilmore) (68).

Los eventos cognitivos son pensamientos e imágenes conscientes e identificables, ocurren en la corriente de conciencia individual, y pueden ser rápidamente recuperados si se les requiere.

Beck (69) ha llamado a estas cogniciones "inobservables pensamientos automáticos". El las describe como discretas, específicas, o ideas idiosincráticas que ocurren automáticamente. Meichenbaum (70) se ha referido a los mismos eventos como partes del "diálogo interno". Este diálogo incorpora entre otras cosas: atribuciones, expectativas, evaluaciones de sí mismo, etc. Estos eventos automáticos no están limitados a las cogniciones, sino que abarcan el afecto que las acompaña. Las evaluaciones de sí mismo o autoimágenes representan un cúmulo de características personales que, de una u otra manera, determinan la conducta del sujeto. Estas características personales, cuando están referidas a su estima personal, representan la percepción que éste tiene de su capacidad personal, de su consideración como persona menos o más exitosa, esforzada y con menos o más equilibrio emocional. Además, influyen en la construcción de su autoimagen y estima personal las redes sociales con las cuales el individuo puede contar como ayuda y apoyo social. Dentro de éstas en especial la familia y los amigos (Dieder) (71).

Los procesos cognitivos se refieren a aquellos procesos que configuran las representaciones mentales, transformándolas y construyendo así esquemas de experiencias y de acción.

Finalmente, las estructuras cognitivas son características relativamente duraderas de la organización cognitiva de una persona. Estas les permiten definir, codificar y evaluar el rango completo de estímulos internos y externos y decidir el curso subsecuente de acción. En

otras palabras, es la organización mental de la experiencia la que influye, por un lado, en la forma en que la información es procesada y, por el otro, en cómo la conducta es organizada.

Como veremos más adelante, son los eventos cognitivos, junto a los procesos y estructuras cognitivas, los que intervienen en forma muy prioritaria en los resultados que obtenemos y en la manera que realizamos atribuciones causales.

Kelly (72), entre otros, habla de un "constructo" cuando se refiere a la estructura cognitiva y lo considera como una forma o visión del mundo o maneras de imponer significados a la propia experiencia. Sin embargo, este trabajo cognitivo de construir, evaluar y reconstruir estos constructos rara vez es realizado en un nivel consciente.

Por otro lado, Cronbach y Mechl (73) introducen el concepto de "principios organizadores centrales (cops)" que influyen en la conducta sin que el individuo tenga conciencia plena de ellos. Los "cops" representan un conocimiento que guía e influye en los pensamientos, sentimientos y conductas.

Podríamos entonces resumir que la manera como nos manejamos en el mundo está implícitamente influida por los automatismos cognitivos que hemos sido capaces de construir a través de nuestra experiencia y en el contacto con la cultura en que estamos insertos. Estos automatismos (eventos cognitivos, procesos cognitivos y estructuras cognitivas) que están incorporados en nuestra estructura mental son los que, junto a nuestras cogniciones más conscientes y a la propia realidad, condicionan nuestras motivaciones y conductas.

A pesar de que el bagaje cognitivo es muy amplio, en este libro daremos prevalencia a la teoría de las atribuciones que condiciona, junto a otros factores, la capacidad del individuo para materializar sus aspiraciones.

La teoría atribucional es el estudio científico de la causalidad de la conducta y eventos (74). Los individuos tienden en general a buscar explicaciones de la conducta de sus resultados y de sus eventos con el fin de predecir, comprender, justificar y controlar el mundo. Las propias atribuciones a su vez generan ciertos efectos, expectativas y motivaciones que inciden en la conducta. Sin embargo, la manera como las

atribuciones se relacionan o influyen sobre la conducta está condicionada a una red de significaciones compleja, que tiene que ver con el medio cultural donde está inserto el individuo y que junto a otros factores genera distintos comportamientos.

Dado que las posibles causas para explicar la conducta son infinitas, los investigadores han creado un esquema clasificatorio o taxonómico. Weiner ha definido tres dimensiones de causalidad: "localización", "estabilidad" y "control".

A continuación presentamos una breve reseña de cada una de ellas.

*a) Localización*

La psicología del Condicionamiento Operante define que un refuerzo es todo aquello que ocurre después de un comportamiento y que influye en el aumento de su frecuencia.

Rotter (75), desde una perspectiva del aprendizaje social, agrega a la teoría del condicionamiento operante el criterio de que un refuerzo adquiere significación, dependiendo de las características cognitivo-afectivas de las personas. Es así como Rotter distingue entre localización interna y externa. Define la "localización interna" como aquella en que el refuerzo logrado es atribuido a las propias características personales de los sujetos. Por ejemplo, si alguien reiteradamente atribuye su éxito en una cierta tarea (refuerzo) a su capacidad intelectual (factor percibido como interno), entonces tiene una "localización interna" con respecto a la tarea.

Rotter define "localización externa" como aquella en que el refuerzo depende de agentes que están fuera del individuo, como podrían ser la suerte o las condiciones socioeconómicas del país.

En términos complementarios con los planteamientos de Rotter, Heider (1958) (76), promotor de las teorías atribucionales, plantea que las diferencias en la localización (internas o externas) no sólo producen conducta distintas, sino que también, reducen en diferentes experiencias afectivas y expectativas de éxito disímiles. Agrega, además, que para determinar los factores que inciden en el logro de una expectativa se requiere contar con varias fuentes de in-

formación, que den cuenta tanto de sucesos presentes como de experiencias pasadas.

Una de las principales fuentes de información es el enjuiciamiento social cotidiano, puesto que sanciona o aprueba la capacidad de una persona en relación con sus semejantes. Este hecho indudablemente repercute en la conducta y en la motivación de una persona para lograr sus expectativas.

La dimensión de localización afecta directamente la estima personal. La atribución interna (adscripción causal a uno mismo) del éxito incrementa la valía personal, mientras que la adscripción del fracaso a causas internas hace decrecer la estima personal. Por ejemplo, el fracaso atribuido a la baja capacidad resulta en una mayor pérdida de la estima que si es adscrito a la mala suerte (Betancourt y Weiner) (77).

Por otra parte, Weiner y otros (78) han planteado que el conseguir un refuerzo no sólo depende del tipo de localización que tiene una persona sobre los factores causales, sino que además depende de la percepción que ella tiene de la "estabilidad" y del "control" que cree ejercer sobre dichos factores.

Finalmente cabe destacar que el concepto de internalidad y externalidad puede homologarse a los de "origen" y de "peón" explicitados por De Charms (79). El primero se refiere a personas intrínsecamente motivadas a través de sus propias fuerzas, libres de acción y desafiantes. El segundo está asociado a personas con motivaciones extrínsecas, inducidas externamente, y restringidas en su libertad de movimiento. Estos conceptos evidentemente están asociados a los de cultura hegemónica y cultura dominada, donde los primeros perciben que los acontecimientos sociales están determinados por ellos y los segundos perciben que ellos no pueden regular su existencia.

#### ***b) Estabilidad***

Para los efectos de este trabajo se entiende por "estabilidad" la percepción que tiene una persona respecto a la posibilidad de permanencia o variación de un determinado factor. Por ejemplo, un joven puede percibir que su "capacidad personal" no variará

durante un determinado período de tiempo; en consecuencia, lo considera un factor estable. En cambio, puede pensar que su "suerte" es un factor que está continuamente variando (a veces tiene buena suerte, a veces tiene mala suerte), por lo tanto lo considera un factor poco estable.

Weiner (80) a través de diversos trabajos ha planteado que el grado de estabilidad tiene mayor influencia que el tipo de localización sobre los cambios en las expectativas de éxito de una persona.

También se ha comprobado que la percepción de la estabilidad de los factores influye en el cambio de expectativas de éxito o fracaso. Por ejemplo, consideremos a un joven egresado de la enseñanza media que percibe su capacidad personal como un factor estable; en cambio la suerte la percibe como inestable. Supongamos que obtiene su primer empleo al egresar, y este hecho se lo atribuye principalmente a la suerte (factor inestable). Entonces su expectativa de ser contratado al postular a un nuevo trabajo será más baja que, si en el primer caso se lo hubiera atribuido a su capacidad personal (factor estable).

Weiner además plantea que si los factores son percibidos como estables, entonces también los refuerzos son considerados estables. Por tanto los comportamientos de las personas para conseguir dicho refuerzo tenderán a repetirse. Por ejemplo, un egresado de la enseñanza media que considera que su condición de pobreza (factor) no cambiará (estable), y que además piensa que los estudiantes pobres no pueden estudiar medicina, descartará consistentemente su posibilidad de postular a medicina (repetición del comportamiento).

En general, la atribución del fracaso a causas estables lleva con mayor frecuencia a expectativas de futuros fracasos que la atribución a causas inestables. La estabilidad también influye en las reacciones afectivas. Los sentimientos de desesperanza aparecen cuando el futuro se percibe tan desesperanzador como el presente.

### *c) Control*

La otra dimensión causal, que según Weiner se relaciona con

la conducta, es el "control". El control de un factor es el grado de manejo que una persona percibe tener sobre dicho factor. Por ejemplo, un estudiante puede percibir que su suerte no depende de él y, por lo tanto, lo considera factor no controlado. En cambio puede percibir que el esfuerzo es algo manejable, por lo cual lo considera un factor de alto control.

Las personas que perciben que los refuerzos se consiguen como producto de factores controlables tenderán a repetir conductas que conduzcan a obtener refuerzos. Además las personas mantendrán su percepción de alto control sobre un factor en la medida que logren el refuerzo esperado. Así, por ejemplo, supongamos el caso de un egresado de la enseñanza media que atribuye a un factor, en su opinión controlable, v. gr. el empeño, como la base para conseguir empleo. Al solicitar trabajo tenderá a repetir anteriores comportamientos que redundaron en éxito y si logra el empleo reafirmará su percepción de control.

La controlabilidad sobre los factores causales ha demostrado estar relacionada con los sentimientos y evaluación que se hace de otros. Si una persona fracasa debido a una razón controlable, como ser la falta de esfuerzo, los otros tenderán a sancionarlo y a no ayudarlo si lo necesita. Por otro lado, si el fracaso es debido a una razón incontrolable, como por ejemplo un impedimento físico, entonces esta persona va a ser apreciada, evaluada positivamente y generalmente se le ofrecerá ayuda (Betancourt y Weiner) (81).

Es conveniente recordar que las teorías atribucionales constituyen un enfoque cognoscitivo del comportamiento. Es decir, asumen que la conducta de una persona está predeterminada por la representación cognitiva que la persona tiene de su realidad. Esta representación cognitiva actúa mediando entre un "estímulo" —o sea, la información que llega del medio ambiente o del propio organismo— y una respuesta —o sea, un comportamiento—. La mediación ocurre de tal manera que el comportamiento de las personas está generado, integrado y modificado por esta representación cognoscitiva de la realidad (Baldwin) (82). Es así, entonces, como los estímulos que provienen del medio ambiente, están relacionados con las inter-

pretaciones mediacionales que se dan a dicho medio. En consecuencia las personas se comportan de una determinada manera porque "así les parece" a ellas, basándose en sus experiencias anteriores y según sea la situación que enfrentan (Neisser) (83). En este sentido las teorías atribucionales pueden ser definidas en términos de un enfoque fenomenológico, donde la percepción del sujeto tiene tanto valor como la propia realidad. Las diferentes experiencias pasadas y las distintas situaciones actuales conducen a las personas a interpretar los estímulos de manera diversa; lo cual redundaría en que ellas le atribuyen distintas dimensiones de causalidad (localización, estabilidad y control) a factores causales (capacidad personal, suerte, empeño, etc.) (Weiner y colaboradores) (84).

De más está decir la íntima relación que existe entre las teorías atribucionales y lo que se ha denominado conciencia crítica. El pensar ingenuamente la realidad como un dato monocausal, es una característica muy típica de la conciencia poco crítica. La conciencia crítica toma de la propia realidad histórica los elementos que la condicionan, penetra en ella y mejora la visión focalizada de la realidad propia de la conciencia ingenua.

A continuación profundizaremos en lo que se refiere a la formación de atribuciones y sus efectos.

Los investigadores se han interesado en forma especial por determinar cómo se forman las atribuciones y cuáles son los efectos que tienen en el área cognitiva, emocional y conductual.

Las principales variables que influyen en la determinación de las atribuciones causales han sido sistematizadas por Jones & Davis (85) y son: información, creencias y motivaciones.

#### *a) Relaciones entre información y atribuciones causales*

Primero, la atribución está de alguna manera determinada por la "información" que tenga la persona. Esta información sirve tanto para deducir las razones de la conducta propia como la de otros. La gente generalmente utiliza la información en forma consistente.

Los investigadores han clasificado las fuentes de información para hacer atribuciones causales en:

— Información que se deduce de los hechos. Los hechos pueden sugerir causas, obedeciendo a distintos principios de inferencia. Por ejemplo, según el principio de contigüidad los hechos físicos simples se atribuyen a algún acontecimiento anterior. Si vemos ondas en el agua de un estanque, tendemos a inferir que ha caído algo en su interior. En otros casos, a través del principio de similitud también podemos inferir causalidad. Por ejemplo, la muerte de Kennedy nos hace pensar que fue un complot, dado que en general los personajes de relevancia mundial son asesinados de esta manera. En otras instancias tendemos a hacer deducción de los hechos basados en el principio de los efectos no comunes. Si frente a una situación en que se presentan varias alternativas que tienen una mayoría de elementos comunes alguien escoge una de ellas, deducimos que son los elementos diferentes de esa alternativa los que determinan la decisión.

— Información que se deduce de lo que han hecho otras personas y del consenso. Un alto consenso acerca de un evento estimula a hacer atribuciones causales. Si todos los alumnos obtienen una buena nota en un examen, tendemos a pensar que el examen fue fácil.

De acuerdo con Weiner y colaboradores (86) el consenso es de particular importancia para evaluar la dificultad de una tarea. Si todos salen bien o mal en un examen las atribuciones se hacen a un factor situacional, ya sea el examen o el maestro (Frieze y Weiner) (87).

Jones y Mc Gillis (88) relevan un tipo particular de consenso de la información al cual denominan “expectativas basadas en categorías”. Esto es, si el comportamiento de una persona es congruente con el estereotipo de la categoría a la cual pertenece la persona (mujer, obrero, estudiante, etc.), entonces hacemos una fuerte atribución, relacionando este comportamiento con el estereotipo. En cambio, si vulnera el estereotipo hacemos un análisis de atribución más cuidadoso, para obtener una información peculiar de las personas. Por ejemplo, si tenemos el estereotipo de que las mujeres no estudian mecánica automotriz, entonces al encontrar una mujer que fracasa en esta actividad lo atribuimos a su condición de mujer; pero si tiene éxito, analizamos con mayor acuciosidad las causas de su éxito.

— Información que se deduce de la conducta pasada de los acto-

res. La información de conductas pasadas de los actores nos sirve para interpretar su conducta actual. Kelly (89) denomina "consistencia" cuando una persona reitera sus conductas pasadas frente a un mismo grupo; distinción, cuando hace diferencias en el grupo, y consenso, cuando su conducta es similar a los otros en la misma situación. Por ejemplo, si un padre premia sólo a uno de sus hijos y esto lo ha hecho frecuentemente, entonces su conducta es de alta consistencia, por premiar sólo a uno su conducta es distintiva, y si todas las personas alaban al mismo hijo, el padre tiene una conducta de consenso. El patrón de alta consistencia, alta distintividad y alto consenso induce a atribuir la causa del comportamiento al estímulo. En nuestro ejemplo inferimos que la causa de la conducta del padre es la cualidad positiva de su hijo (estímulo). El patrón de alta consistencia, baja distintividad y bajo consenso induce a atribuir la causa del comportamiento a la persona misma. Finalmente, el patrón de baja consistencia, alta distintividad y bajo consenso nos lleva a atribuir el comportamiento a las circunstancias. Podríamos sintetizar lo anterior diciendo que si varían los patrones (grado de consistencia, distintividad y consenso) varían también los factores causales (estímulos, personas, circunstancias). A esta regla de causalidad Kelly la denomina el principio de la "covariación atribucional". Sin embargo Orvis, Cunningham y Kelly (90) encontraron que las personas pueden hacer deducciones causales, aun sin tener la información de los tres patrones planteados, dado que tendemos a hacer deducciones rápidas y eficientes sobre la información que no tenemos a partir de suposiciones basadas en reglas generales. Estas reglas se construyen de experiencias anteriores y se activan frente a situaciones específicas.

Kelly (91) hipotetiza qué situaciones atípicas evocan reglas causales "necesarias múltiples"; en cambio las típicas evocan reglas causales "suficientes múltiples". Las reglas causales necesarias múltiples establecen que "dos o más atribuciones" causales en conjunto producen una conducta determinada (principio conjuntivo). Por ejemplo, una persona puede creer que el deseo de comer se deriva de su hambre y de la buena presentación de los alimentos. Las reglas causales suficientes múltiples establecen que "una u otra atribución" causal expli-

ca la conducta de la persona. Por ejemplo, puede ser que su deseo de comer se asocie al hambre, o bien a la forma de presentar los alimentos (principio disyuntivo). La relevancia que tiene el conocimiento de las reglas causales es que permite a las personas predecir la conducta por la presencia o ausencia de ciertas causas. Así, por ejemplo, si se sabe que alguien usa una regla causal múltiple necesaria se puede inferir que: comió porque tenía hambre y la comida era atractiva. Por otra parte, los individuos que usan la regla causal múltiple suficiente pueden mirar en menos una causa que contribuye a un efecto determinado, lo que significa obviar una causa importante. Los autores denominan a este principio "descuento de la información".

— Información que se deduce de los propios sentimientos y de metas personales. Cuando las personas quieren hacer algo bien hecho e invertir mucho tiempo en esta tarea se tiende (tanto ellas mismas como observadores externos) a definir atribuciones de esfuerzo (Frieze y colaboradores) (92). Monson y Snyder (93) sugieren que las atribuciones de las propias conductas serían más confiables que las de un observador debido a la mayor información que tenemos de nuestros propios sentimientos, a pesar de lo difícil que es conocerse interiormente. Aun que nuestros sentimientos o proyectos personales pueden explicar por qué hacemos cosas importantes para nosotros, no podemos desconocer que las situaciones externas pueden alterar las razones causales de nuestro comportamiento.

— Información que se deduce de la percepción de algo sobresaliente en el campo perceptual y/o de la primacía. La razón de una conducta puede ser atribuida a una causa, que se percibe como lo más importante en un determinado momento. En este mismo sentido, tenemos el principio de primacía que establece que una persona frente a una secuencia de información trata de encontrar una atribución central para explicar la conducta, desatendiendo nueva información para encontrar otras posibles causas.

— Información que se deduce del éxito o fracaso. Una de las áreas más importantes de investigación se refiere a las atribuciones causales relacionadas con el éxito o el fracaso tanto de uno mismo como del de los demás (94). En general, el éxito se atribuye a causas

internas y el fracaso a causas externas. Las razones causales más comunes para el éxito o el fracaso son: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte.

Frieze y Weiner (95) encontraron que en general en situaciones de bajo consenso, las atribuciones más frecuentes para el éxito son la capacidad y esfuerzo. En cambio, en situaciones de alto consenso fueron factores externos, en especial la dificultad de la tarea. Además este último factor explica más el fracaso que el éxito. Schneider y colaboradores (96) aclaran que desde la perspectiva de otros los resultados anteriores no significan que el que tiene éxito tiene mayor capacidad o realiza un mayor esfuerzo que el que fracasa, sino que un mayor esfuerzo o una mayor capacidad explican mejor el éxito, mientras que, a la inversa, un bajo esfuerzo o una baja capacidad no necesariamente influyen en el fracaso.

Condray y Shaw (97) encontraron que si observamos a otro (o a uno mismo) trabajar duro entonces tendemos a atribuir el éxito al esfuerzo. En cambio, lo atribuimos a una alta capacidad o una poca dificultad de la tarea cuando hay menor evidencia que el éxito es producto del esfuerzo.

Kun y Weiner (98) encontraron que al aumentar la dificultad de la tarea los observadores externos utilizaban cada vez más el esquema de las causas necesarias múltiples. Es decir, suponían que ambos, el esfuerzo y la capacidad, eran necesarios para el éxito. En cambio, si las tareas eran más fáciles utilizaban el esquema de causas suficientes múltiples. Es decir, que era necesario sólo uno: el esfuerzo o la capacidad para lograr el éxito. Por otra parte, cualquiera fuera la dificultad de la tarea los observadores pensaban que ambas, la capacidad y el esfuerzo, debían estar presentes (causas necesarias múltiples).

Varios estudios muestran que las personas que tienen éxito dan más frecuentemente como razón el esfuerzo que los que fracasan. Sin embargo la capacidad es utilizada como razón tanto por los que tienen éxito como por aquellos que fracasan.

Las personas con autoconfianza o autoestima alta perciben una mayor responsabilidad personal en su éxito y una menor responsabilidad en su fracaso, que aquellos con baja autoestima.

Miller (99) encontró que las tendencias a adscribir el éxito a la capacidad y el fracaso a la dificultad de la tarea son más utilizadas cuando las tareas involucraban más al yo.

Seligman (100) sugiere que las personas que fallan de manera constante o que tienen una baja confianza en sí a menudo atribuyen su fracaso a la falta de capacidad. Si la persona piensa que no puede controlar los resultados de su comportamiento, infiere que a pesar de su esfuerzo no logrará el éxito y, por tanto, deja de esforzarse. A esto denominó la "desesperanza aprendida".

En general se ha observado que si las personas tienen pocos fracasos los atribuyen a la dificultad de la tarea o a la suerte. Sin embargo, si estos fracasos continúan las personas comienzan a atribuirlos a la capacidad.

Además, las personas que piensan que pueden controlar el ambiente que los rodea, parecen aumentar su esfuerzo.

Hasta ahora hemos revisado algo acerca de cómo las atribuciones están determinadas por la información. A continuación veremos cómo éstas se relacionan con las creencias.

#### *b) Relaciones entre creencias y atribuciones causales*

Kelley y Michela (93) han especificado que, dados ciertos efectos, existen determinadas suposiciones acerca de sus causas (creencias) y, dependiendo de ciertas causas, se crean expectativas sobre sus efectos. Además los autores revisaron doce estudios acerca de las suposiciones relativas a las causas del éxito o del fracaso. Encontraron que en nueve de ellos el éxito era atribuido a las personas (por ejemplo, esfuerzo y habilidad; que además son características más bien estables), en especial si eran desconocidas. En otro de los doce estudios relativos al éxito o fracaso financiero, se atribuían los resultados a factores externos (del medio ambiente).

Por otra parte cuando una conducta es consistente con lo esperado, entonces es atribuido a una propiedad estable del autor. Si aquella conducta se desvía de lo esperado, entonces se asocia a un factor inestable.

Araux (102) confirma esta relación comprobando que el éxito

de los hombres y el fracaso de las mujeres; ambos resultados esperados por el estereotipo o prejuicio, son atribuidos a la habilidad. En cambio, el fracaso de los hombres y el éxito de las mujeres tiende a ser atribuido a la suerte o los esfuerzos. Suckeiman (103s) obtuvo hallazgos similares, en el sentido de que resultados inesperados eran menos atribuidos a la habilidad y más a la suerte. Por otro lado las conductas consistentes con lo que esperamos de una persona las atribuimos a los estímulos o a las limitaciones de las circunstancias y, las conductas que se desvían de lo esperado las atribuimos a las personas.

*c) Relaciones entre motivación y atribuciones causales*

Los intereses de una persona están íntimamente relacionados con el proceso de atribución. Estos determinan cuando una persona va a estar motivada a hacer atribuciones y, en caso de estarlo, si busca comprender en forma amplia o si está preocupada por un tipo de causa en particular.

Los investigadores muestran que intentamos conocer con más detalles las causas del comportamiento de alguien que nos interesa que de alguien que no nos interesa. Además tendemos a complejizar las explicaciones causales de las conductas de otros cuando alguien nos dice que está midiendo nuestra propia "inteligencia social".

La motivación por autovalorarse redundante en atribuciones personales relativas al éxito o a conductas positivas. La conducta de éxito de una persona realza su autoestima, siempre que perciba que es responsable del éxito. Por otro lado un fracaso puede tener repercusiones negativas para la persona, a menos que la responsabilidad causal sea atribuida externamente. Esta atribución puede resultar en una motivación a la autoprotección.

Las atribuciones causales son parte importante acerca de lo que la gente comunica de sí mismo. Comunicar la atribución es un requisito para la relación social. Por ejemplo, el patrón usual de atribuir el éxito a factores internos, y el fracaso a externos, puede ser comunicado en forma atinada o revertida, por un motivo como la modestia (Fulton y Simon) (104), o para evitar una invalidación de atribuciones causales en casos que los resultados futuros pudieran modificarse.

Hemos revisado hasta ahora algunas variables que influyen en la determinación de las atribuciones causales. A continuación veremos algo acerca de los efectos que tienen distintos tipos de atribuciones.

En general se han estudiado cuatro grandes áreas sobre las cuales las atribuciones ejercen cierto efecto: expectativas, afectos, motivaciones, y evaluaciones. <sup>n</sup>

***a) Efectos sobre las expectativas***

Weiner y colaboradores (105) propusieron que las expectativas para realizaciones futuras son una función de los resultados pasados y de la estabilidad de las atribuciones para tales resultados. La calificación de un alumno en un examen, se piensa que es más indicativa de éxitos futuros si se debe a una causa estable, como la capacidad más que a una causa inestable como el esfuerzo. Valle y Frieze (106) encontraron aspectos similares para expectativas relacionadas con los resultados de otros. Por ejemplo, las diferencias de género en las expectativas y atribuciones se refuerzan por las atribuciones que hacen otros acerca de los resultados de hombres y mujeres. Las personas esperan que los hombres sean mejores que las mujeres en todas las tareas estudiadas (Oleary y Hansen) (107). También hay un estereotipo a atribuir los éxitos de las mujeres a un gran esfuerzo o a la suerte y no así para los hombres (Feelman, Summers y Kiesler) (108).

Las expectativas también podrían guiarnos a la profecía de auto-realización. Las expectativas iniciales influyen en la forma en que reaccionamos hacia otros, lo cual a su vez afecta los resultados (Rosenthal y Jacobson) (109).

***b) Efectos sobre los afectos***

Se ha encontrado que el éxito y el fracaso relacionados con distintos tipos de atribuciones generan diversos afectos. Por ejemplo, el éxito adscrito: a la habilidad, crea un sentimiento de confianza; al esfuerzo inestable, conduce a la excitación; al esfuerzo estable, provoca la relajación; a la propia personalidad, conduce a la valoración personal; a la suerte, genera la sorpresa. El fracaso cuando es atribuido a la habilidad, crea un sentimiento de incompetencia; al esfuerzo inestable

o estable genera culpa o vergüenza; a la personalidad, provoca resignación; y a la suerte, lleva la sorpresa.

Lo más inesperado de estos hallazgos es la diferencia que genera la adscripción del esfuerzo estable o inestable frente al éxito.

Weiner y otros (110) encontraron que los sentimientos de depresión, apatía y resignación eran expresados, principalmente, por personas que atribuían su fracaso a razones internas y estables. Esto les sugería a los autores que sólo aquellas atribuciones que indican que los eventos no van a cambiar, inducen sentimientos de indefensión, o renuncia. Arbey y Maruyara (111) confirmando estos hallazgos encontraron que entre los alumnos exitosos, la estabilidad de sus atribuciones estaba negativamente correlacionada con la ansiedad. Es decir, cuando el éxito era adscrito a causas estables los alumnos decían tener menos ansiedad.

### *c) Efectos sobre las motivaciones*

Uno de los aspectos más estudiados con respecto a las motivaciones, es la del logro. Cuando está relacionada con la educación, se ha encontrado que alumnos con alta motivación al logro son más esforzados, en especial si sienten que sus metas no se han cumplido. También gustan de realizar tareas que les representan desafíos, y se resisten a realizar las que consideran muy fáciles.

Weiner y colaboradores (112) proponen que la motivación para el logro puede también interpretarse como un modelo de atribuciones en situaciones de logro. Los estudiantes con alta motivación al logro atribuyen su éxito a su alta capacidad y a su gran esfuerzo y atribuyen su fracaso a su falta de esfuerzo. Fyans y Maehr (113) encontraron que los estudiantes que atribuyen sus logros a la capacidad prefieren tareas en las cuales es necesaria la competencia. Por el contrario, los estudiantes que atribuyen sus éxitos a la suerte evitan la competencia y buscan el logro en el azar.

El perfil atribucional de una persona puede variar si el cumplimiento de sus aspiraciones es aleatorio y si además sus éxitos son atribuidos establemente a la suerte o la dificultad de la tarea, y sus fracasos a una baja capacidad. Sólo si la persona puede relacionar sus esfuerzos

con resultados positivos experimentará éxito y comenzará a mejorar su autoestima, su percepción de capacidad y sus conductas de logro.

*d) Efectos en la evaluación*

Otra implicancia de las atribuciones es la evaluación de los resultados propios o de otros, medidos en términos de recompensas y castigos. Las evaluaciones son más estrictas para las causas internas y más moderadas para las causas externas.

Weiner (114) distingue las causas externas y que están bajo propio control (un ejemplo muy frecuente es el esfuerzo) de las que no están bajo propio control (por ejemplo, la habilidad). La investigación indica que estudiantes son compensados y castigados en relación a los factores internos y controlables.

### **III. METODOLOGIA**

## 1. METODO

La presente investigación corresponde a un estudio de seguimiento de carácter explicativo. En él analizamos el proceso que transcurre desde el momento en que un grupo de jóvenes de sectores populares estaban terminando sus aspiraciones educativo-laborales, al finalizar su educación media, hasta aproximadamente un año después de su egreso.

Dicho proceso adquiere connotaciones distintas para los egresados de la modalidad científico-humanista y técnico-profesional, dada la especialidad de cada uno de ellos. Así, por ejemplo, para los jóvenes de la modalidad técnico profesional el primer año después del egreso representa un período de mayor transición, que para los de la modalidad científico-humanista, debido a la práctica profesional obligatoria, de a lo menos seis meses, que deben realizar para obtener su título de técnico.

La primera etapa del estudio de seguimiento efectuado al término del año escolar de 1983 estuvo destinada a recoger información sobre características psicosociales de los jóvenes y sobre sus aspiraciones. La segunda, realizada en diciembre de 1984, recogió información histórica sobre la trayectoria educativo-laboral de los jóvenes, el cumplimiento de sus aspiraciones y las posibles variaciones que experimentaron en sus características psicosociales.

La información recabada en 1983 fue en parte complementada en 1984, otra fue comparada y, finalmente, hubo una estrictamente nueva, según lo establecimos en el modelo psicosocial que hemos descrito anteriormente. Cuando comparamos la información, seguimos el esquema clásico:

	1983		1984
G.1:	01	X	02
G.2:	01	X	02

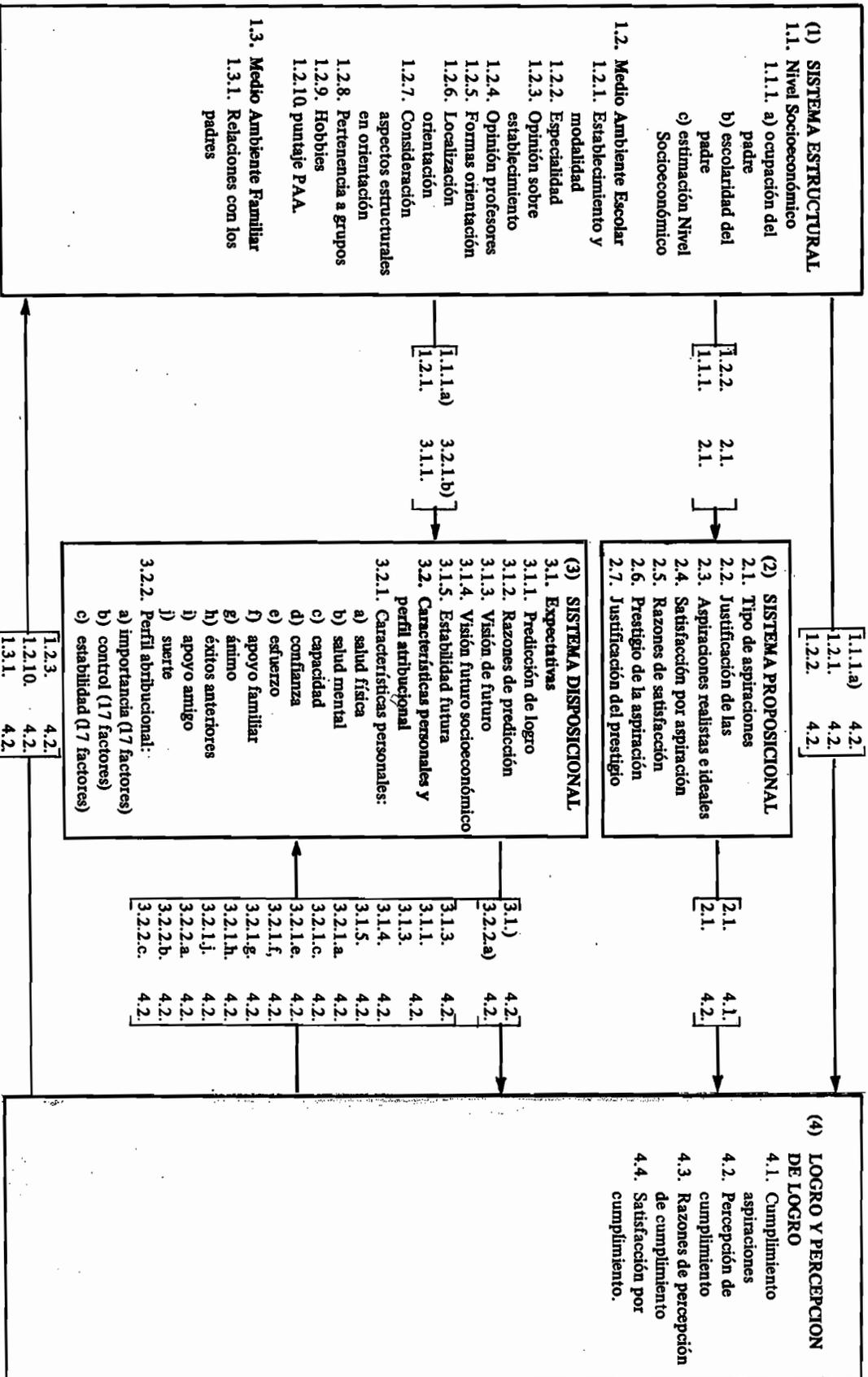
En donde "O" corresponde a las observaciones y "X" al proceso. G.1 corresponde al grupo de egresados de la modalidad técnico-profesional y G.2 al grupo de egresados de la modalidad científico-humanista.

La información recopilada fue cuantitativa y cualitativa. En este libro nos hemos centrado principalmente en los aspectos cuantitativos y el análisis es de carácter explicativo.

El análisis se deriva de los objetivos del estudio y, en especial, de las interacciones planteadas en el modelo psicosocial, que como hemos dicho tiene un enfoque sistémico, no determinístico. El estudio es de carácter explicativo porque intenta analizar muchas de estas interrelaciones, para lo cual utilizamos algunas técnicas estadísticas. Además es explicativo, porque intentamos comprender el fenómeno en estudio, desde una perspectiva de la reproducción y transmisión cultural.

Los vínculos establecidos en el modelo psicosocial nos llevaron a plantear las siguientes relaciones intra e intersistema:

GRAFICO No 4.  
DEFINICION DE LAS RELACIONES ESTABLECIDAS EN EL MODELO PSICOSOCIAL  
(VARIABLES, INDICADORES Y RELACIONES UNI Y MULTIVARIADAS)



Para el análisis estadístico univariado de las interacciones señaladas en el gráfico 4 utilizamos tablas de contingencia. Para ellas establecimos como criterio para las diferencias significativas en unos probabilístico máximo del 5% .

Para el análisis multivariado utilizamos diversas técnicas estadísticas, cuyos resultados no todos aparecen en el libro. En primer lugar, realizamos un análisis factorial y de comunalidad, para analizar el sistema disposicional, en relación a la percepción de logro. Sin embargo, los resultados obtenidos no fueron relevantes para nuestros propósitos. Además, dadas las características de las variables consideradas, utilizamos una técnica no paramétrica, que corresponde a uno de los modelos de análisis de discriminante denominado de vecindad (proc neighbor discriminant analysis).

Finalmente, para un análisis de relación entre ciertas variables cognitivas y el éxito o fracaso, utilizamos una tabla de verdad de carácter lógico. En este caso se usó una combinatoria de variables cognitivas tratadas como "variables de estado".

Para el procesamiento de los datos utilizamos el paquete computacional denominado "Statistical Analysis System".

En cuanto a la comprensión del fenómeno, desde la perspectiva de la reproducción y transmisión cultural, intentamos entender los datos como un proceso de transmisión cultural que influye, de una u otra manera, en el tipo de aspiraciones que se fijan los jóvenes y en su cumplimiento. En este sentido, podríamos pensar con Berenstein que el trayecto entre el egreso de la educación media y aquello que le va sucediendo al joven, posteriormente, está regulado por un verdadero código de normas fijadas por la estructura social (Postner) (115). Estas normas adquieren significación conforme a los mensajes que vienen de la propia clase, ejemplificados en nuestro modelo por el nivel socioeducativo y las relaciones familiares. Las normas, además, adquieren significación por las percepciones personales construidas a través de los mensajes sociales y también por los núcleos de resistencia a la imposición social.

## 2. INSTRUMENTOS

Los dos instrumentos aplicados tienen una estructura relativamente similar, siendo más sofisticado el que se utilizó un año después del egreso. En este último se presentaron distintas trayectorias posibles y se incorporó la historia laboral en forma guiada, similar a una entrevista.

En ambos instrumentos se incluyeron preguntas abiertas, cerradas, dicotómicas y cerradas escolares. Para ello se usó la escala de 1 a 7 debido a que está muy internalizada en los jóvenes, por ser la escala de calificaciones escolares. De ahí que se supuso ordinal, homogénea y estandarizada. Sin embargo, tenemos dudas respecto a que los intervalos sean iguales, lo cual se toma en consideración en algunos análisis estadísticos.

### 2.1. Instrumento aplicado al momento del egreso (1983).

El instrumento (ver Apéndice 1) fue un cuestionario administrado directamente en los establecimientos, que recogía información específica sobre:

- a. Identificación del joven. Para lo cual se incluyó nombre, dirección, lugar de nacimiento y edad.
- b. Sistema estructural. En este sistema se consideró:
  - Nivel socioeconómico, para lo cual inquirimos los siguientes datos: escolaridad y ocupación del padre, opinión acerca del nivel económico de la familia.
  - Medio ambiente escolar: para lo cual preguntamos por: establecimiento; modalidad; promedio de notas; opinión acerca de la calidad del establecimiento y sus profesores; tipos de orientación profesional, entorno extraescolar, que incluye la pertenencia a grupos juveniles, y los hobbies.
  - Medio ambiente familiar, para lo cual, consideramos la relación de los jóvenes con sus padres.
- c. Sistema Proposicional: para lo cual consultamos acerca de las

aspiraciones educativo-laborales de los jóvenes.

d. Sistema Disposicional. Al respecto indagamos por:

- Expectativas de los jóvenes: es decir, opinión acerca de la posibilidad de materializar sus aspiraciones.
- Características personales y perfil atribucional. En relación con las características personales consultamos sobre: su salud física y mental; su capacidad personal; su confianza en sí mismo; su percepción de persona esforzada, animosa, exitosa, apoyada por la familia con suerte.

En cuanto al perfil atribucional consultamos sobre el grado de importancia, control y estabilidad atribuido a diecisiete factores causales que fueron: capacidad personal, esfuerzo, confianza en sí mismo, condiciones económicas del país, orientación profesional, apoyo de amigos, apoyo de la familia, convivencia familiar, motivación, dificultad de la tarea, éxitos anteriores, estado de ánimo, calidad del establecimiento donde realizó sus estudios secundarios, situación económica de la familia, suerte, promedio de notas y contactos con personas.

Este cuestionario fue evaluado por un conjunto de "jueces técnicos", en su mayoría investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), con experiencia en la aplicación de este tipo de instrumento. Una segunda fase de validación fue la aplicación de un grupo de alumnos que representó una muestra piloto, constituida por jóvenes de cuarto medio de un liceo de la comuna de Ñuñoa, con características similares a los encuestados.

## **2.2. Instrumento aplicado aproximadamente un año después del egreso (1984)**

El instrumento utilizado (ver Apéndice 2) lo construimos considerando que era necesario, principalmente, detectar las trayectorias educativo-laborales que habrían recorrido los egresados al cabo de un año. Es por esto, que el cuestionario presentaba al entrevistado diversos caminos alternativos, que éste debía elegir según su trayectoria.

Una parte importante del instrumento pedía que el encuestado narrara en forma abierta su experiencia laboral (si la tenía). Para mostrarle la manera de hacerlo, el cuestionario le relataba varias historias laborales que le servían de ejemplo.

Estas historias no se analizan en este libro.

En resumen, el cuestionario comprendía las siguientes trayectorias posibles: estudios postsecundarios; repitentes de cuarto medio, 5º grado técnico o práctica; inactivos (Servio Militar, enfermos, dueñas de casa); otros estudios no formales; trabajo o intentos de trabajar. Para establecer las diversas rutas posibles se estableció un diseño lógico con todas las trayectorias alternativas, de tal suerte que los jóvenes al responder en forma diversificada fueron indicando el camino recorrido. El diseño lógico de la parte del cuestionario correspondiente a las trayectorias lo presentamos en el Apéndice N° 3.

Además de la trayectoria, indagamos acerca del cumplimiento de las aspiraciones; del perfil atribucional y de las características personales y sobre perspectivas a futuro.

Cabe reiterar que los datos acerca del perfil atribucional corresponden a los mismos factores causales utilizados en el encuesta al egreso, pero referidos a la percepción de cumplimiento de las aspiraciones, y no a las expectativas de cumplimiento como en el año anterior. En el momento de egresar preguntamos por las atribuciones causales relativas a la posibilidad de tener éxito. Por ejemplo: consultamos qué importancia tenía el esfuerzo, la capacidad, la suerte, etc., para lograr estudiar medicina, hacer la práctica, encontrar un empleo, etc. Un año después indagamos acerca de las atribuciones causales de aquellos que habían tenido éxito y de quienes habían fracasado. Por ejemplo, consultamos al grupo que percibía haber cumplido con sus aspiraciones acerca de la importancia que le atribuía al esfuerzo, la suerte, la capacidad, etc., para ingresar a medicina, hacer la práctica o encontrar un empleo. Por otra parte preguntamos al grupo que no había cumplido con sus aspiraciones acerca de la importancia que tenían los mismos factores para no ingresar a medicina, o no poder hacer la práctica, o no encontrar trabajo.

El cuestionario fue puesto a prueba con un grupo de 10 jue-

ces y luego con una muestra piloto. Estas versiones nos permitieron corregir diversos ítemes.

El principal problema que hubo fue la dificultad en explicar a los jóvenes que habían fracasado que debían responder el perfil atribucional en relación al fracaso y no con el éxito. Para esto se les agregó a muchos de ellos una hoja adicional donde se reiteraban las preguntas atribucionales, pero referidas al fracaso.

### 3. CARACTERISTICAS DEL GRUPO EN ESTUDIO

El grupo en estudio estuvo compuesto por 603 jóvenes, que en 1983 completaron su educación media. El 43% de los encuestados eran hombres, de los cuales un tercio egresó de la educación media científico-humanista y el resto de la modalidad técnico profesional. Por su parte, las mujeres se dividen en partes iguales entre ambas modalidades (ver Cuadro III.1.).

El grupo en estudio estuvo constituido por los alumnos del último año de educación media de la comuna de La Cisterna, Región Metropolitana. Se administró la encuesta en todos los establecimientos públicos y en algunos establecimientos privados de la modalidad técnico-profesional que se consideraron representativos. Cabe mencionar que, al momento de realizar la encuesta, los establecimientos públicos de la modalidad técnico-profesional tenían un decreto de traspaso al área privada, lo que se materializó sólo en 1986.

La comuna de La Cisterna se caracteriza por corresponder a uno de los sectores con mayor densidad de población obrera de la Región Metropolitana. Consecuentemente, el grupo en estudio resultó sesgado comparado con los datos censales, dándose una mayor proporción de hijos de obreros y obreros especializados (79%). Este sesgo refleja la intencionalidad del estudio y corresponde a los objetivos planteados (ver Cuadro III.2.).

La edad de los jóvenes era muy homogénea, ya que el 92% estaba entre los 19 y 22 años y el 98% tenía menos de 24 años.

Los promedios de edades eran similares por sexo y por modalidad. Todos tenían alrededor de 19 años al momento de egresar. Este

## **IV. HALLAZGOS**

promedio corresponde prácticamente a la edad normal establecida por el Ministerio de Educación, considerando que se ingresa a la escuela a los 6 años.

En el grupo en estudio se incorporó a 33 personas de la modalidad científico-humanista que completaron sus estudios secundarios en jornada vespertina. De ellos, 17 eran hombres y 15 mujeres, entre los cuales sólo siete hombres y tres mujeres eran mayores de 24 años. Es decir, este grupo también puede ser considerado en la categoría jóvenes y, por tanto, no se analizó separado del resto.

En la modalidad técnico-profesional se encuestaron jóvenes de distintas áreas y especialidades. El área más representada fue la industrial, con un 46% del total de egresados. Dentro de dicha área, la mayoría eran varones (87%) y se ubicaban en especialidades del campo de la electricidad y la electrónica. Las mujeres sólo se han incorporado en años recientes a estas dos especialidades, por lo cual no se presentaron casos en los últimos cursos de la educación media. Para el resto de las especialidades de esta área: Programación, Textil y Química, la proporción de hombres y mujeres fue similar.

La segunda área dentro de la modalidad técnico-profesional más representada fue la Técnico-Femenina (27%) que en este caso incluyó las especialidades de Alimentación, Párvulos y Bienestar Social, siendo esta última muy reducida. En estas especialidades no se encontraron varones.

El tercer lugar le correspondió al área Comercial (24% de los egresados de la Educación Técnica). Dentro del área estuvieron representadas una mayor proporción de mujeres que se concentraban en las especialidades de secretariado y en mucho menor proporción en ventas.

Dado que no había escuelas agrícolas en la comuna de La Cisterna se incorporó al grupo en estudio un establecimiento de esta especialidad cercano a dicha comuna, completando así un espectro más representativo de especialidades.

A continuación presentamos la información recopilada ordenándola según el modelo psicosocial. En primer lugar damos cuenta de los datos referidos a los tres sistemas: estructural, posicional y disposicional, incluyendo las relaciones intra y extrasistema. En segundo término presentamos la información sobre el logro de las aspiraciones, relacionándola con los tres sistemas mencionados. El detalle de los datos se encuentra en los cuadros anexos que se indican en cada caso.

## **1. SISTEMA ESTRUCTURAL**

Como dijimos en el marco teórico, el sistema estructural da cuenta del entorno en que viven los jóvenes. En este caso nos referiremos a los aspectos socioeconómicos, escolar y extraescolar y familiar.

### **1.1. Aspectos socioeconómicos**

Los jóvenes pertenecían a un nivel socioeconómico relativamente homogéneo, correspondiendo a un estrato medio bajo y bajo. Ello se pudo ratificar usando la escolaridad del padre como variable próxima (116).

Los padres de los egresados sólo en escasa proporción (5%) alcanzaron el nivel terciario de educación, mientras que, prácticamente, un tercio de ellos no lograron completar su educación básica.

Los padres de los egresados de la educación media técnico-profesional tenían aún menor nivel educativo, que los de la modalidad científico-humanista. Esta tendencia se dio en especial en las mujeres, ya que la mitad de los padres de las egresadas de la educación técnico-profesional no completó su educación básica y prácticamente ninguno de sus padres realizó estudios superiores. (ver Cuadro IV.1.).

En general, los jóvenes tenían un notable aumento del nivel educacional en comparación con sus padres, lo cual es consistente con las tendencias generales observadas en el país.

Considerando los antecedentes educacionales y ocupacionales de los padres, resulta justificado el que sólo uno de cada diez jóvenes opinase que la situación económica de su familia era buena, mientras que el resto la considerara regular o mala. En cuanto a esta opinión, no hubo diferencias por género. Las mujeres percibieron una mejor situación económica de su familia que los hombres, a pesar de que el grupo de egresadas de la educación técnico-profesional la percibió peor que todo el resto de los jóvenes.

Los jóvenes eran prácticamente todos nacidos en la Región Metropolitana y, en menor proporción, en otras ciudades grandes. Por tanto, su situación socioeconómica no puede atribuirse a una emigración reciente desde zonas rurales, sino a características estructurales de la sociedad.

## **1.2. Medio ambiente escolar**

Al momento de egresar, aproximadamente la mitad de los jóvenes opinó que la calidad educacional de su establecimiento era buena. Un porcentaje importante (42%) indicó que era regular y sólo unos pocos la encontraron mala (ver Cuadro IV.2.). Las mujeres tuvieron una opinión más favorable que los hombres y los jóvenes de la modalidad técnico-profesional tuvieron una opinión levemente mejor que los de la modalidad científico-humanista. Es interesante mencionar que, un año después, estas mismas tendencias se mantuvieron, pero en todos los casos aumentó consistentemente el porcentaje de opiniones favorables (ver Cuadro IV.3.).

Dos tercios de los jóvenes tuvo una opinión positiva respecto de sus profesores y prácticamente no se dieron casos que opinaran desfavorablemente. En este sentido, no se plantearon diferencias importantes por modalidad, pero sí por género, ya que las mujeres calificaron mejor a sus profesores que los hombres (ver Cuadro IV.4.).

Los jóvenes manifestaron que las charlas grupales fueron la for-

ma más frecuente de implementar la orientación vocacional. Las visitas a empresas y las experiencias laborales, incluidas las prácticas, fueron también relativamente frecuentes, en especial en la modalidad técnico-profesional. Las entrevistas personales con el orientador y la aplicación de baterías de tests fueron menos frecuentes. Asimismo fue baja la proporción de jóvenes que recibió información sobre el mercado ocupacional. Uno de cada diez jóvenes manifestó que no había recibido ningún apoyo en cuanto a su orientación vocacional (ver Cuadro IV.5.). Más de la mitad de los jóvenes opinó que el proceso de orientación se efectuó tanto dentro de cada establecimiento como fuera de éste, mientras que el 10% opinó que se realizó solamente fuera del colegio.

Sólo uno de cada tres jóvenes indicó que en su proceso de orientación se consideró su situación concreta y, en especial, su realidad socioeconómica, además de sus habilidades y su capacidad personal.

### 1.3. Entorno extraescolar

Como señaláramos en el capítulo de antecedentes, la adscripción a grupos juveniles podemos interpretarla como una forma de búsqueda de identidad e integración social. Esta podría permitir a los jóvenes de sectores populares enfrentar en mejores condiciones su proceso de transición entre la educación media y la actividad futura. Una amplia proporción (61%) evitó dar información con respecto a su participación en grupos o actividades coprogramáticas.

Entre quienes informaron, la mayoría participaba en comunidades religiosas y clubes deportivos. Dicho antecedente coincide con lo encontrado en investigaciones anteriores, respecto a las características de los jóvenes de sectores populares con alto nivel de escolaridad (ver Cuadro IV.6.).

La mayoría (80%) de los jóvenes tenía algún hobby y la mitad de ellos tenía dos o más. En este aspecto no hubo diferencias por modalidad y las mujeres desarrollaban menos hobbies que los hombres.

#### **1.4. Medio ambiente familiar**

La relación de los jóvenes con sus padres podemos utilizarla como indicador del medio ambiente familiar, que es también parte del sistema estructural.

Una proporción alta de jóvenes tenía buenas relaciones con sus padres. Una cantidad muy reducida manifestó tener malas relaciones con sus padres (2%) al momento de estar terminando su educación media; pero un tercio de ellos dijo tener relaciones regulares (ver Cuadro IV.7.).

Los jóvenes de la modalidad científico-humanista tenían mejores relaciones con sus padres que los jóvenes de la educación técnico-profesional, lo cual, como se vio, coincide con diferencias en el nivel socioeconómico de las familias. En general no hubo diferencias por género, pero, dentro de los técnicos profesionales, los hombres tenían relaciones con sus padres algo mejores que las mujeres.

## **2. SISTEMA PROPOSICIONAL**

El sistema proposicional, como dijéramos en el marco teórico, corresponde al proyecto personal volitivo y consciente del joven. Para conocer y comprender la estructura interna del sistema, analizaremos las aspiraciones de los jóvenes desde distintas perspectivas y, posteriormente, revisaremos la relación intersistemática entre lo proposicional y lo estructural.

### **2.1. Relaciones internas del sistema proposicional**

#### ***a) Aspiraciones de los jóvenes***

Dado que la educación media científico-humanista y la técnico-profesional tienen fines educativos diferentes, consideramos necesario dar cuenta de las aspiraciones en forma diferenciada por modalidad.

### *Aspiraciones de los jóvenes de la modalidad científico-humanista*

Entre los jóvenes de esta modalidad diferenciamos, de acuerdo al tipo de aspiraciones: 1) Aquellos que sólo se planteaban estudiar; 2) Otros que deseaban estudiar y trabajar simultáneamente, y 3) Los que pensaban trabajar como única actividad.

1) Tres cuartas partes de los jóvenes se proponía continuar estudiando; la mayoría de ellos deseaba incorporarse al nivel terciario de la educación, mientras que el resto pretendía capacitarse fuera del sistema formal. Las mujeres, en general, estaban más interesadas en continuar estudiando como única actividad y en los hombres esto ocurría sólo para las carreras cortas (centros de formación técnica) (ver Cuadro IV.8.).

2) Uno de cada cinco jóvenes se proponía estudiar y trabajar simultáneamente, de los cuales la gran mayoría pensaba continuar estudiando en el nivel terciario. Dentro de este grupo predominaban los varones, tal vez porque tenían mayor presión para hacer aportes pecuniarios al presupuesto familiar.

3) Finalmente, una proporción relativamente pequeña de jóvenes (8%), con un leve predominio de varones, se alistaba para incorporarse al mercado laboral. Entre ellos, poco menos de la mitad no sabía dónde hacerlo. Una proporción similar se proponía ir al sector formal de la economía (empresas y servicios). Sin embargo, al menos entre los hombres, uno de cada cuatro se proponía trabajar en forma independiente (ver Cuadro IV.9.a).

En síntesis, la gran mayoría (84%) de los jóvenes de la modalidad científico-humanista se proponía continuar estudios postsecundarios, al término de su educación media. Esta situación es totalmente concordante con la orientación que tiene esta modalidad, como una etapa preparatoria para los estudios superiores.

### *Aspiraciones de los jóvenes de la modalidad técnico-profesional*

También entre los jóvenes de esta modalidad distinguimos, según su aspiración, aquellos que: 1) Sólo se planteaban estudiar; 2) Aquellos que pensaban estudiar y trabajar, y 3) Los que preten-

dían sólo trabajar.

1) La mitad de los jóvenes de esta modalidad pretendía sólo estudiar incluyendo entre ellos a un 12% que se proponía hacer su práctica profesional. Del resto de los jóvenes que pensaba estudiar, casi todos se disponían a ingresar en la educación terciaria, salvo un grupo muy reducido (2%) que deseaba capacitarse en la educación no formal. Entre quienes se proponían continuar en la educación terciaria, predominaban los hombres. En cambio, entre quienes pensaban realizar su práctica profesional la proporción de mujeres duplicaba la proporción de hombres.

Hacemos notar que la cantidad de jóvenes que deseaban hacer su práctica era un tercio de los jóvenes que deseaban continuar estudios postsecundarios, para lo cual esta modalidad no los prepara directamente (ver Cuadro IV.10).

2) Alrededor de una cuarta parte de los jóvenes de esta modalidad se proponía combinar los estudios y el trabajo, incluyendo entre ellos a un 4% que deseaba hacer su práctica y trabajar. El resto de este grupo pretendía ir a la educación terciaria y trabajar en forma paralela, salvo un 3% que pensaba capacitarse en la educación no formal e incorporarse al mismo tiempo al mercado laboral. Dentro de este grupo no hubo diferencias importantes entre hombres y mujeres.

3) La proporción de jóvenes que se proponía sólo ingresar a la actividad laboral es considerable, ya que alcanzó un porcentaje del 27% de los egresados de esta modalidad. Las mujeres tenían un interés mayor en este sentido. Cabe recordar que el grupo de mujeres de esta modalidad correspondía al nivel socioeconómico más bajo, lo que podría dar cuenta de esta situación.

Prácticamente dos tercios (64%) de los que deseaban trabajar no indicaron dónde lo harían; el resto, en su mayoría (31%), deseaba hacerlo en el sector formal de la economía, salvo un grupo reducido (5%) que pensaba trabajar por su cuenta. Esto último, al menos entre los hombres, contrasta con el interés de los egresados de la modalidad científico-humanista que deseaban trabajar en forma independiente (ver Cuadro IV.9.b).

En síntesis, se pudo establecer que aproximadamente la mitad

de los jóvenes de la modalidad técnico-profesional se proponía continuar estudios postsecundarios, ya sea en forma exclusiva o simultánea al trabajo. Aproximadamente la cuarta parte de ellos deseaba únicamente trabajar y uno de cada seis se interesaba por continuar con su práctica, incluyendo entre ellos los que simultáneamente pensaban trabajar.

Finalmente, alrededor de la mitad de los jóvenes tenía una plena correspondencia entre la especialidad para la cual fueron preparados y su aspiración, sin que hubiera diferencias significativas entre hombres y mujeres (ver Cuadro IV.11).

Al comparar ambas modalidades hubo una clara diferencia de aspiraciones. Los jóvenes de la modalidad científico-humanista mostraban más interés por la educación terciaria (84%) que los de la educación técnico-profesional (53%), lo que fue aún más claro entre las mujeres. Las proporciones se revirtieron en cuanto al interés por trabajar, siendo notablemente superior para el caso de la modalidad técnico-profesional (47%) por sobre la científico-humanista (27%). Estas tendencias coinciden con los fines de ambas modalidades y, por tanto, estos resultados pueden deberse a la socialización que se produce al interior de cada establecimiento educacional.

#### *b) Significado de las aspiraciones*

El análisis interno del sistema proposicional nos llevó también a indagar acerca de las razones que los jóvenes daban para elegir sus aspiraciones.

La justificación más frecuente fue la vocación, o gusto por actividad futura. Esta razón la dio alrededor de un tercio del grupo total, pero fue mucho más frecuente entre los que deseaban estudiar y, por cierto, se presentó en forma bastante limitada entre los estudiantes de la modalidad científico-humanista que se proponían trabajar (ver Cuadro IV.12).

Otra razón citada, por aproximadamente uno de cada cinco jóvenes, fue la necesidad de logro, es decir, el deseo de superación o de cumplir con metas personales. Esta opinión fue más común entre

aquellos que se proponían estudiar y trabajar simultáneamente, para lo cual se requiere un gran esfuerzo.

También aproximadamente uno de cada seis jóvenes dio razones de índole pragmática, basadas en un sentido de la realidad. Por ejemplo, decían que la actividad escogida era la única viable, o la que más se ajustaba a la situación económica de la familia. Como era de esperar, estas respuestas surgieron especialmente entre aquellos que se proponían sólo trabajar.

Un grupo proporcionalmente similar al anterior justificó su decisión basándose en las perspectivas futuras de la actividad escogida. Esta razón se dio con cierta preferencia entre quienes deseaban estudiar y trabajar simultáneamente. En cambio, se dio, con menos frecuencia, entre los jóvenes de la modalidad técnico-profesional que pensaban estudiar y bastante menos entre los jóvenes de la modalidad científico-humanista que se disponían a trabajar.

La capacidad personal, el sentirse con ciertas habilidades para la actividad seleccionada, se dio como razón con un grupo algo menor de jóvenes, especialmente entre quienes deseaban continuar estudiando.

A partir de lo anterior, cabe mencionar que algunos justificaron su decisión basados en un sentido social. Un 7% lo hizo para apoyar a su familia y un 8%, fundamentalmente mujeres, lo hizo con una perspectiva de servicio a la sociedad.

Hubo una gran coincidencia entre la aspiración de los jóvenes, entendida como la actividad concreta que iban a realizar al término de su educación media, y una "actividad ideal", que realizarían en el supuesto caso que se dieran todas las condiciones económicas y ambientales favorables (ver Cuadro IV.13). Esto significa que, para la gran mayoría (84%), la aspiración elegida no cambiaría si las condiciones materiales se modificaran. La correspondencia fue mayor entre los jóvenes de modalidad científico-humanista (91%) que entre los de la modalidad técnico-profesional (75%), donde, además, hubo una diferencia, aunque pequeña, entre hombres y mujeres.

En concordancia con lo anterior, prácticamente todos se sentían satisfechos con su elección. Este nivel de satisfacción fue menor entre

los de la modalidad científico-humanista, en especial en aquellos cuya aspiración era sólo trabajar (ver Cuadro IV.14). Probablemente porque ésta era una decisión que se generaba por una necesidad, y no tanto por un interés vocacional.

Algo más de la mitad de los jóvenes se sentían satisfechos porque les gustaba la actividad que realizarían cuando egresaran. Otro tercio estaba contento, porque se sentía cumpliendo ciertas metas, y una proporción algo menor por las perspectivas futuras que les ofrecería la actividad que se proponían llevar a cabo (ver Cuadro IV.15).

Por otra parte, quienes no se sentían plenamente satisfechos con su aspiración dieron como razones más frecuentes: el que no les agradaba su actividad futura o el que no tuviera buenas perspectivas. Un grupo más reducido indicó que sentía no haber realizado un esfuerzo suficiente y sólo un grupo muy pequeño (4%) se sentía insatisfecho por no disponer de los recursos suficientes.

El prestigio que los jóvenes le asignaban a su aspiración también fue, en general, bastante alto, aunque variaba levemente, pero no significativamente, según el tipo de actividad. Casi todos los jóvenes (98%) de modalidad científico-humanista que proyectaban continuar estudiando le asignaban un alto prestigio a su actividad futura, en comparación con los que se disponían a trabajar (71%). (Ver Cuadro IV.16.a). En cambio, los jóvenes de la educación técnico-profesional tendían a prestigiar en forma similarmente alta, todas las aspiraciones, siendo algo mayor, pero no significativa, la de combinar estudio y trabajo (ver Cuadro IV.16.b).

Los jóvenes que asignaron alto prestigio a su aspiración lo justificaban, principalmente: porque la actividad que pensaban realizar tenía status social, porque presentaba buenas perspectivas futuras y, en menor proporción, por la labor social que podrían realizar. Otro grupo, en cambio, explicaba el prestigio en términos personales, es decir: porque les gustaba su aspiración o porque era un desafío de superación, o bien estipulaban que el prestigio no dependía de la actividad, sino de las personas (ver Cuadro IV.17).

Por otra parte, los jóvenes que argumentaban en términos negativos asignaban el menor prestigio de su aspiración: porque no era lo

mejor, por la falta de futuro o por una incongruencia con su aspiración ideal.

## 2.2. Relaciones entre aspiraciones y el sistema estructural

Hasta el momento nos hemos referido a las relaciones internas del sistema proposicional; a continuación nos referiremos a sus relaciones externas y, específicamente, a las que se establecen con el sistema estructural. Para ello analizaremos las aspiraciones de los jóvenes según el nivel socioeconómico, usando como indicador la ocupación del padre. Mantendremos nuestro análisis por modalidad, lo que también puede considerarse como un indicador del medio ambiente escolar.

En general, a mayor nivel ocupacional de los padres, mayor fue el interés de los jóvenes por continuar estudiando y fue menos frecuente la aspiración de trabajar. Esta tendencia se dio más claramente en la modalidad científico-humanista (ver Cuadro IV.18.a), donde, además, se vio acentuado el interés por estudiar.

La aspiración de continuar estudios universitarios (carreras de 6 años) fue bastante menos frecuente entre los hijos de obreros, que en el resto de los jóvenes. No ocurrió lo mismo para las carreras de menor duración (4 y 2 años), para las cuales las tendencias son más parecidas, tanto en la modalidad científico-humanista como en la técnico-profesional.

En la educación científico-humanista uno de cada tres hijos de obreros se disponía a trabajar, incluyendo entre ellos a quienes pensaban compartir estudio y trabajo; en cambio, sólo uno de cada seis hijos de técnicos y oficinistas se disponía a hacerlo. Entre estos últimos sólo un 3% aspiraba a trabajar como única actividad (ver Cuadro IV.18.a).

En la modalidad técnico-profesional los hijos de obreros estaban más interesados por incorporarse al mercado laboral (59%) que el resto (aproximadamente 40%). Uno de cada tres hijos de obreros y uno de cada cuatro hijos de oficinistas y técnicos pensaba trabajar como única actividad. En cambio, casi no hubo hijos de obreros es-

pecializados en esta situación (3%). Por otra parte, los hijos de obreros especializados estaban más interesados en completar su práctica profesional (23%) que el resto (aproximadamente 10%). En todo caso, en esta modalidad fue más evidente el interés por trabajar (ver Cuadro IV.18.b).

En resumen, podemos establecer que las aspiraciones de los jóvenes están relacionadas tanto con la modalidad educativa como con el nivel socioeconómico, aun dentro de un grupo que pertenece a un estrato social más o menos homogéneo.

### **3. SISTEMA DISPOSICIONAL**

Como dijimos anteriormente, este sistema disposicional corresponde a la disposición para el cumplimiento de las aspiraciones que se va generando en cada joven en forma inconsciente, a través de su historia individual y colectiva o de clase.

Analizaremos el sistema disposicional estudiando las expectativas de los jóvenes y sus características personales y perfil atribucional.

#### **3.1. Expectativas de cumplir con las aspiraciones**

La expectativa es la percepción que tienen los jóvenes acerca de la probabilidad de materializar sus aspiraciones. Es decir, su predisposición de éxito o de fracaso.

La mayoría de los jóvenes (60%) era optimista frente a su aspiración, ya que pensaba que podría llevarla a cabo. Sin embargo, un grupo relativamente importante (39%) se mostraba dubitativo, y un conjunto muy reducido de jóvenes (1%) era francamente pesimista, en relación con las metas que se había propuesto (ver Cuadro IV.19).

En general, las tendencias fueron similares (diferencias no significativas) para ambos sexos, pero los jóvenes de la educación técnico-profesional tendieron a ser algo más optimistas que los de la educación científico-humanista.

En cuanto a las razones que dieron los jóvenes para justificar

sus expectativas, hubo una clara y significativa diferencia entre los optimistas y los dubitativos. Los primeros explicaron su alta expectativa por la confianza que tienen en sí y por el empeño que pondrían para lograr su meta. Los segundos, en cambio, explicaron sus dudas por falta de empeño y por el rol que podría jugar la suerte (ver Cuadro IV.20).

### 3.2. Características personales de los jóvenes al egresar de la educación media y perfil atribucional

#### a) *Características personales*

Una amplia mayoría de jóvenes (69%) percibía tener una buena salud física al momento de su egreso, mientras que el resto se percibía con una salud regular (30%) o mala (1%). No deja de ser importante que casi un tercio de estos jóvenes no se sintiera en óptimas condiciones físicas.

Quizás debido a la situación de stress que vivían los jóvenes al estar egresando de la educación media las opiniones fueron menos favorables para la salud mental, en términos de "cómo estaban sus nervios". La mitad (47%) de ellos percibía tenerla regular y uno de cada siete la percibía como mala (ver Cuadro IV.21). En este sentido no hubo diferencias importantes por modalidad. Sin embargo, las mujeres expresaron significativamente tener más problemas de salud mental que los hombres.

Casi todos los jóvenes se percibían con una alta capacidad intelectual (promedio 6,7 en la escala de 1 a 7). De igual modo se sentían muy confiados en sí mismos, esforzados, apoyados por su familia, animosos y exitosos. Sin embargo, se sentían con poca suerte y con escaso apoyo de sus amigos (ver Cuadro IV.22).

#### b) *Perfil atribucional de los jóvenes al egresar de su Educación Media*

El perfil atribucional, como dijéramos anteriormente, se refiere al grado de importancia, control y estabilidad que los jóvenes le atri-

buyeron a diecisiete factores, que se vinculan con la posibilidad de materializar su aspiración.

Los diecisiete factores surgieron de conceptualizaciones teóricas, pero resultaron bastante comprensivos, dado que los jóvenes no agregaron factores complementarios. Como explicáramos anteriormente, algunos de estos factores se refieren a la internalidad de la persona, denominados también "factores de localización interna": capacidad personal, confianza en sí mismo, empeño, estado de ánimo, historia de éxitos anteriores, motivación y promedio de notas de la educación media. Otros se refieren a elementos externos a las personas, denominados también "factores de localización externa": apoyo de amigos, apoyo de la familia, calidad del establecimiento donde estudió, condiciones económicas del país, contacto con personas influyentes, convivencia familiar, orientación vocacional, situación económica de su familia y suerte.

En forma concordante con las razones que los jóvenes expresaron para justificar su expectativa (ver Cuadro IV.20), ellos les atribuyeron gran importancia para materializar su aspiración al empeño, a la confianza en sí mismos, al apoyo de su familia, a la capacidad personal y a la motivación (ver Cuadro IV.23). Aunque no es del todo baja, fue menor la importancia que ellos les atribuyeron al apoyo de amigos, a las condiciones económicas del país, a la suerte y a la dificultad de la tarea. Es decir, hubo una cierta tendencia a dar mayor importancia a factores internos que a factores externos.

Cabe destacar que estos hallazgos desmistifican la idea de que los sectores populares explican su éxito en base a mitos o factores del azar. Es posible que el mayor nivel educacional alcanzado por el grupo en estudio los haga tener más sentido de lo concreto.

Los jóvenes manifestaron que tenían un alto grado de control sobre aquellos factores que les daban mayor importancia, en especial sobre el empeño, la confianza en sí mismo, la capacidad personal y el apoyo de sus familias. En cambio, no dependían de ellos los factores más externos: la dificultad de la tarea, el apoyo de amigos, la calidad de su establecimiento, la situación económica de su familia, la suerte y las condiciones económicas del país.

En general, los jóvenes les atribuyeron poca estabilidad a los factores causales. Ellos expresaron que los que variaban menos eran su historia de éxitos anteriores, el apoyo de los amigos, la capacidad personal y la dificultad de la tarea. Por otra parte, los factores más cambiantes fueron los contactos con personas influyentes, la suerte, las condiciones económicas del país, la situación económica de la familia y el estado de ánimo.

#### **4. LOGRO Y PERCEPCION DE LOGRO**

Hasta aquí hemos visto las relaciones intra e intersistemas con el objeto de poder comprender e interpretar el nivel de logro que alcanzan los jóvenes. A continuación estudiaremos el grado de cumplimiento de las aspiraciones y la percepción que los jóvenes tienen de ello, así como la relación que existe entre ambos, aproximadamente un año después de su egreso de la educación media.

##### **4.1. Cumplimiento de las aspiraciones**

Al igual que lo hicimos con las aspiraciones, presentamos el análisis separado por modalidad, dadas las diferencias de orientación que existen entre la educación científico-humanista y técnico-profesional.

###### **a) *Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación media científico-humanista***

Entre los jóvenes de esta modalidad distinguimos, de acuerdo al tipo de aspiraciones: 1) Aquellos que sólo se planteaban estudiar; 2) Otros que deseaban estudiar y trabajar simultáneamente, y 3) Los que pensaban trabajar como única actividad.

1) Entre los que aspiraban a estudiar pudimos distinguir: los que pretendían ir a la educación terciaria y los que deseaban capacitarse en la educación no formal. De aquellos que a su egreso deseaban sólo continuar estudios terciarios, un 30% realmente lo estaba haciendo

un año después. Además, un 8% estudiaba en el nivel terciario y trabajaba o estaba buscando trabajo. Por lo tanto, un 38% en esta categoría cumplió con sus aspiraciones. El resto de este grupo estaba realizando otros estudios (25%), se había incorporado al mercado laboral (25%) o estaba en otras situaciones, tales como: quehaceres del hogar, servicio militar, enfermo, o simplemente inactivo, lo que, sumado, representa el 14% del grupo total. Las tendencias en este caso fueron muy similares para ambos sexos (ver Cuadro IV.24).

Dentro del 38% que había logrado incorporarse a la educación terciaria, no todos ingresaron al tipo de carrera que aspiraban. En entre aspiración y cumplimiento (ver Cuadro IV.25). Hubo mayor desajuste en las mujeres que descendieron de nivel con respecto a su aspiración, siendo más nítida esta diferencia en el caso de las que aspiraban ir a la universidad.

Claramente los jóvenes que egresaron de la educación media científico-humanista con la aspiración de continuar estudios iniciaron una trayectoria tendiente a concretar su meta, ya que el 92% rindió su Prueba de Aptitud Académica, que es la prueba nacional para ingresar a la educación superior. De hecho, esto fue una primera etapa de discriminación; sólo un 69% postuló a la universidad, de los cuales un 15% dejó esta ruta al no ser aceptado (ver trayectoria en Cuadro IV.26.). Esta situación contrasta con la sobreoferta de vacantes que existía en los centros de formación técnica, y tiende a ratificar que es su alto costo lo que incide en el acceso de los sectores populares.

Es así como aproximadamente la mitad de este grupo fue aceptado en la educación superior (59%), la mayoría de los cuales (47%) posteriormente ingresó. Sin embargo, un 8% desertó de sus estudios, con lo cual llegamos al 38% que permaneció en la educación terciaria (117).

Entre quienes a su egreso deseaban continuar estudios fuera del sistema formal un 17% estaba capacitándose y otro 17% junto con capacitarse se había incorporado al mercado laboral, con lo cual el 34% aparecía cumpliendo sus aspiraciones. Un 25% de los egresados de esta categoría estaba en la educación terciaria, lo que podría esti-

marse como una superación de la aspiración al momento de su egreso (ver Cuadro IV.24.).

A pesar de tener una aspiración diferente —todos los jóvenes de este grupo rindieron su Prueba de Aptitud Académica—, la gran mayoría (83%) postuló a la educación terciaria y la mitad ingresó. Es posible, entonces, que la aspiración de ingresar a la educación no formal fue, para muchos de ellos, no una primera sino una segunda opción (ver trayectoria en Cuadro IV.27.).

2) Entre quienes querían estudiar y trabajar, podemos distinguir la situación de aquellos que deseaban hacer sus estudios en la educación terciaria y trabajar y los que deseaban ingresar a la educación no formal y trabajar. Dentro de los primeros, sólo uno de cada diez cumplió exactamente con su aspiración, ninguno de los cuales era mujer (ver trayectoria Cuadro IV.24.). Los jóvenes de este grupo desertaron de su ruta al iniciar su trayectoria, ya que la cuarta parte de ellos no dio su prueba de aptitud y, prácticamente, sólo un tercio postuló a la educación terciaria. En cambio, tres de cada cuatro buscaron trabajo durante el año posterior a su egreso (ver trayectoria en Cuadro IV.28.).

El grupo que deseaba trabajar y capacitarse fue muy reducido (7 casos) y ninguno cumplió exactamente con sus aspiraciones (ver Cuadro IV.24.). Cuatro jóvenes rindieron su Prueba de Aptitud Académica, pero sólo uno postuló a la universidad y otro realizó algún curso durante el año posterior a su egreso. La mayoría (86%), en cambio, buscó trabajo (ver trayectoria en Cuadro IV.29.).

3) Por último, entre los jóvenes de la educación científico-humanista que planteaban sólo trabajar, un 31% estaba ocupado un año después, mientras que el 50% estaba dentro de la fuerza laboral buscando trabajo. La proporción de ocupados dentro de este grupo era inferior a la del grupo que deseaba estudiar y trabajar. Además, y aunque este grupo no fue muy numeroso (16 jóvenes), no hubo entre ellos ningún estudiante en el nivel terciario y sólo un 13% estaba fuera de la fuerza de trabajo, capacitándose en la educación no formal (ver Cuadro IV.24.).

A pesar de estar decididos a ir a la fuerza laboral, el 50% de los

jóvenes de este grupo dio su Prueba de Aptitud Académica; sin embargo, ninguno postuló a la universidad (ver trayectoria en Gráfico IV.30.).

En síntesis, un tercio de los egresados de la educación científico-humanista cumplió en términos globales con sus aspiraciones. Ahora bien, si consideramos que la educación secundaria científico-humanista está orientada a preparar a los jóvenes para el nivel terciario, podemos establecer que al cabo de un año entre los egresados de sectores populares hubo un 72% que no se ajustaba a esta orientación.

El Cuadro IV.31. muestra todas las trayectorias educativo-laborales de este grupo separadas por género. Se observa que en lo educativo no hay diferencias importantes, pero los varones hicieron mayores esfuerzos por trabajar.

*b) Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación media técnico-profesional*

Entre los jóvenes de esta modalidad distinguimos, de acuerdo al tipo de aspiración, tres grupos. Aquellos que se disponían a: 1) estudiar; 2) estudiar y trabajar, y 3) trabajar solamente.

1) Entre quienes deseaban sólo estudiar, pudimos distinguir entre: los que se proponían ir a la educación terciaria, los que deseaban hacer su práctica y quienes aspiraban a capacitarse en la educación no formal. Un 21% de los que deseaban continuar estudios terciarios cumplió con su meta, incluyendo un 2% que estaba buscando trabajo. El resto estaba principalmente realizando su práctica (43%), capacitándose (6%), o estaba en el campo laboral (15%). En este grupo hay una notable diferencia entre hombres y mujeres, ya que ninguna de ellas (de un total de 34) materializó su aspiración. En cambio, una gran mayoría (70%) de las mujeres de este grupo realizó su práctica profesional (ver Cuadro IV.32.).

Al igual que en la modalidad científico-humanista, no todos los jóvenes que postularon a la educación terciaria ingresaron al nivel que deseaban. Sin embargo, no fue tan clara la tendencia a aumentar

el desajuste con el mayor status de las carreras a que aspiraban (ver Cuadro IV.33.).

A diferencia de lo que ocurrió en la modalidad científico-humanista, los jóvenes de enseñanza técnico-profesional que aspiraban a realizar estudios terciarios abandonaron su trayectoria prematuramente. Sólo dos tercios de ellos rindieron su Prueba de Aptitud Académica, menos de la mitad postuló a la educación terciaria y apenas una cuarta parte ingresó. Sin embargo, fue similar la proporción de jóvenes que postularon y no fueron aceptados, a pesar de que recibieron una preparación diferente (ver trayectoria en Cuadro IV.34.). Es probable que muchos jóvenes den en el futuro su Prueba de Aptitud, y postulen a la educación terciaria, después de completar su quinto año técnico, que corresponde al período de práctica profesional.

Entre quienes deseaban realizar su práctica profesional, la coincidencia entre aspiraciones y metas es alta (81%), en especial entre las mujeres. En este grupo, un pequeño porcentaje (3%) ingresó a la educación terciaria y otra proporción igual se incorporó a la fuerza laboral, de los cuales más de la mitad (13%) corresponde a personas que estaban haciendo simultáneamente su práctica (ver Cuadro IV.32.).

Este grupo parece ser el que tenía más clara su aspiración, ya que sólo un 15% dio su Prueba de Aptitud Académica, de los cuales ninguno se incorporó posteriormente a la educación superior, sino en gran medida continuaron con su práctica. Uno de cada tres jóvenes de este grupo buscó trabajo, y uno de cada siete estaba ocupado un año después (ver trayectoria en Cuadro IV.35.).

Un grupo muy reducido de jóvenes pensaba capacitarse en la educación no formal al término de su educación media (6 casos). Al cabo de un año, la mitad de ellos estaba haciendo su práctica y la otra mitad estaba buscando empleo (ver Cuadro IV.32.). Casi todos ellos dieron su Prueba de Aptitud, pero sólo uno de los seis postuló e ingresó a la universidad (ver trayectoria en Cuadro IV.36.).

2) Entre quienes pretendían ir a la educación terciaria y trabajar en forma simultánea, ninguno cumplió con sus metas. Una pequeña proporción de ellos fue sólo a la educación terciaria, y aproxima-

damente la cuarta parte estaba ocupada. La mayoría, en cambio, estaba realizando su práctica, dentro de los cuales la mitad, aproximadamente, estaba paralelamente en la fuerza laboral (ver Cuadro IV.32.).

La decisión de realizar la práctica en este grupo fue bastante temprana, ya que menos de la mitad dio su Prueba de Aptitud, y, contrariamente a lo esperado, apenas un 13% postuló a la universidad, como era parte de su aspiración al egresar. Solamente un joven buscó trabajo junto con estudiar en la educación terciaria (ver Cuadro IV.37.).

Ninguno de los jóvenes que se proponía trabajar y hacer su práctica materializó su aspiración. Alrededor de un tercio estaba haciendo su práctica y buscando trabajo (ver Cuadro IV.32.), mientras que algo más de la mitad estaba concentrado sólo en su práctica. Dentro de este grupo no había nadie ocupado un año después del egreso. Por otra parte, sólo dos de los once jóvenes con esta aspiración dieron su Prueba de Aptitud Académica y ninguno de ellos postuló a la educación terciaria (ver Cuadro IV.38.).

Tampoco ninguno de los jóvenes que se proponía trabajar y capacitarse fuera del sistema formal de educación lo hizo. El 80% de este grupo realizó, en cambio, su práctica profesional, la mitad de los cuales buscó trabajo en forma simultánea. En este grupo aproximadamente un 30% dio su Prueba de Aptitud Académica y un 10% (un caso) continuó en la educación terciaria trabajando al mismo tiempo (ver Cuadro IV.39.).

3) Entre los jóvenes que aspiraban trabajar como única actividad sólo 10% estaba ocupado. Sin embargo, había un 13% que, además de estar trabajando, estudiaba, ya sea haciendo su práctica o en otros estudios. De hecho, al igual que en los grupos anteriores, la mayoría de este grupo (76%) estaba realizando su práctica profesional (ver Cuadro IV.32.). Un 16% de este grupo de jóvenes dio su Prueba de Aptitud Académica y un 1% continuó estudios superiores (ver Cuadro IV.40.).

En síntesis, se podría decir que un quinto de los egresados de esta modalidad cumplió con sus aspiraciones en términos globales.

Comprobamos, además, que la gran mayoría estaba haciendo su práctica, con lo cual podría obtener su título de técnico. Este hecho significa una postergación del ingreso al mercado laboral y, posiblemente, la postergación al ingreso a la educación terciaria al menos por un año:

En términos comparativos, la proporción de jóvenes de esta modalidad que estaba en la educación terciaria es considerablemente menor que en el caso de los egresados de la modalidad científico-humanista (38% versus 8%), en especial entre las mujeres, en donde sólo alcanzaba al 2%. En cambio, la proporción de jóvenes ocupados era similar (18%), para ambas modalidades, siendo algo mayor la proporción de jóvenes egresados de la educación técnico-profesional que, al cabo de un año, estaban buscando empleo (ver trayectorias en cuadros IV.31. y IV.41.).

#### 4.2. Percepción de logro

Es difícil determinar objetivamente si un joven estaba o no cumpliendo sus aspiraciones, porque éstas en sí mismas constituyen un factor dinámico, sujeto a cambios y redefiniciones que hacen variar las perspectivas individuales de logro o fracaso. Por ejemplo, un joven cuya aspiración era estudiar y trabajar, y logra sólo trabajar, si está muy a gusto con ello puede abandonar o posponer la idea de estudio, sin percibir que no está realizando sus aspiraciones. O bien, al año del egreso de enseñanza media, estando en una etapa intermedia y transitoria de su carrera educativo-laboral, un joven puede estar trabajando y juntando dinero para un posterior ingreso a la universidad, y percibir de esta manera que está cumpliendo sus aspiraciones por etapas. De ahí que la autopercepción del cumplimiento de las aspiraciones basadas en criterios propios pueda ser tan buen o mejor indicador de logro que un juicio externo, basado en criterios de congruencia entre aspiración y actividad. En muchos casos ambos criterios coinciden, como veremos más adelante.

Analizaremos a continuación la percepción que tienen los jóvenes del cumplimiento de sus aspiraciones, lo que posteriormente

utilizaremos como indicador proxi del nivel de logro.

El 62% de los jóvenes percibió que había tenido un alto cumplimiento de sus aspiraciones (118). A este conjunto lo denominamos "Grupo Exitoso" (ver Cuadro IV.42.a). En este sentido no hubo diferencias importantes por género, pero sí los egresados de la modalidad técnico profesional se percibían algo más exitosos (ver Cuadro IV.42.b).

Los jóvenes del grupo que no cumplió con sus aspiraciones dieron, como razón más frecuente para su fracaso, la situación económica y laboral del país. También indicaron como razón la deficiencia de la educación media recibida. Los que perciben un nivel de cumplimiento más alto lo justifican señalando simplemente que se sienten conformes con lo realizado (ver Cuadro IV.43). Además, este grupo se sentía significativamente más satisfecho con sus logros educativo-laborales que el grupo fracasado (ver Cuadro IV.44.).

#### **4.3. Correspondencia entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de logro**

Como era de esperar, en general se dio una coincidencia entre el logro y la percepción de logro. Sin embargo, no se trató de una relación simple y directa, puesto que la percepción estaba mediada por una codificación personal de la realidad.

La gran mayoría (86%) de los jóvenes egresados de la modalidad científico-humanista que cumplió con sus aspiraciones percibía haber cumplido con ellas (grupo exitosos). Por otra parte, dos tercios de los jóvenes que no cumplieron con sus aspiraciones se percibían fracasados. La diferencia entre el grupo exitoso y el grupo fracasado en el cumplimiento de sus aspiraciones es altamente significativa, lo cual confirma la correspondencia entre percepción y logro real (ver Cuadro IV.45.).

Entre los egresados de la modalidad técnico-profesional, quienes materializaron exactamente sus aspiraciones, como era de esperar, percibieron en mayor proporción un alto cumplimiento de sus metas (81%). Pero también tuvieron una percepción de alto cumpli-

miento aquellos que no las cumplieron (72%) debido a la práctica profesional. En efecto, al eliminar los estudiantes en práctica, entre quienes no llevaron a cabo sus aspiraciones, la proporción de jóvenes que se percibía fracasado disminuye a la mitad (48%). Aún así, las diferencias son significativas y existe correspondencia entre percepción de logro y logro (ver Cuadro IV.45.b).

Hasta el momento, siguiendo el modelo psicosocial planteado inicialmente, hemos visto las relaciones intra y extrasistemas, además del nivel de cumplimiento de las aspiraciones y de la percepción que tienen los jóvenes de su cumplimiento.

A continuación veremos las relaciones entre la percepción de logro, como variable proxi del logro, y los tres sistemas.

## **5. RELACIONES ENTRE PERCEPCION DE LOGRO Y SISTEMA ESTRUCTURAL**

### **5.1. Relaciones entre percepción de logro nivel socio-económico**

No hubo diferencias significativas entre los jóvenes que se percibían exitosos y quienes se percibían fracasados, según el nivel socio-económico, medido a través de la ocupación de los padres, salvo dentro del reducido grupo (siete casos) de hijos de profesionales que se percibieron en mayor proporción como exitosos (ver cuadro IV.45.). Cabe reiterar que el grupo en estudio era muy homogéneo, siendo la mayoría de los padres obreros especializados.

### **5.2. Relaciones entre percepción de logro y variables escolares**

Los egresados de la educación científico-humanista que se perciben cumpliendo con sus aspiraciones son, preferentemente, aquellos que estaban en la educación terciaria, cualquiera fuese su aspiración (88% del grupo exitoso). En cambio, quienes estaban en otra actividad fuera de la educación terciaria tienden a percibirse más

bien fracasados, cualquiera haya sido su aspiración (68% de los fracasados) (ver Cuadro IV.47.).

Confirmando lo anterior, quienes sólo estaban en el campo laboral percibieron, con mayor frecuencia, no haber cumplido con sus aspiraciones, en especial aquellos que estaban buscando trabajo y que aún no habían tenido ninguna experiencia laboral.

Este resultado es coincidente con la orientación que tiene la educación secundaria en la modalidad científico-humanista. Dicha modalidad socializa para seguir estudiando y crea sentimientos de incumplimiento a quienes no lo realizan, aunque las condiciones externas no sean favorables, como en el caso de los jóvenes de sectores populares.

La proporción de jóvenes que percibían haber cumplido con las aspiraciones de la modalidad técnico-profesional se elevó por la realización de la práctica, que es la trayectoria obligada de quienes desean terminar sus estudios técnicos. Incluso para muchos jóvenes la práctica parece ser vista al nivel de estudios postsecundarios. Eso explica que la percepción de haber cumplido con las metas de estos jóvenes fue mayor que para los egresados de la modalidad científico-humanista (ver Cuadro IV.42.b).

Entre los egresados de la modalidad técnico-profesional, quienes estaban en la educación terciaria, o realizando su práctica, tuvieron una alta percepción de logro, cualquiera que haya sido su aspiración al egresar. A pesar de constituir un grupo relativamente reducido, los que se incorporaron a la fuerza laboral tendieron con mayor frecuencia a percibirse fracasados, aunque se hubieran planteado como aspiración trabajar. Por cierto que aquellos que estaban cesantes o que estaban aún buscando su primer empleo son los que aparecen con percepción de logro más baja (ver Cuadro IV.48.).

Dentro de cada modalidad también hubo diferencias importantes de percepción de logro por establecimiento. Entre los establecimientos técnico-profesionales, el porcentaje de egresados que se percibía exitoso varió entre 92% y un 69%, salvo un establecimiento en donde sólo el 35% se percibía exitoso. En cambio, en la modalidad científico-humanista los porcentajes oscilaron entre un 61% y un

38% (ver Cuadro IV.49.).

También los niveles de satisfacción de logro son levemente diferentes por modalidad y por establecimiento (ver cuadro IV.49.).

Dentro de la modalidad técnico-profesional se produjeron algunas diferencias en la percepción de logro por tipo de especialidad. Estas diferencias podríamos explicarlas más bien por la influencia de la variable sexo, siendo mayor la percepción de logro en las especialidades donde priman las mujeres (ver Cuadro IV.50).

Cabe recordar que en el momento de egresar de la educación media aproximadamente la mitad de los jóvenes opinaba que la calidad de su establecimiento era mala o regular. Un año después, quienes tenían esta opinión se percibían indistintamente exitosos como fracasados. En cambio, la otra mitad que consideraba al egresar que su establecimiento era bueno se encontraba mayormente entre los exitosos. Por lo cual hubo una diferencia significativa entre la apreciación de la calidad del establecimiento entre los grupos exitoso y fracasado (ver Cuadro IV.51.).

Un año después de su egreso los jóvenes exitosos tendieron a mantener una percepción favorable acerca de su establecimiento o cambiaron de una opinión desfavorable a una favorable. En cambio, no hubo diferencias para el grupo fracasado (ver Cuadro IV.52.). Por tanto, el cumplir con las aspiraciones reforzó o mejoró la opinión de los egresados acerca de la calidad de su establecimiento, mientras que el no haberlas cumplido pareciera no haber influido. Ello dio origen a una diferencia significativa entre los grupos exitoso y fracasado.

Al analizar las trayectorias veíamos que muchos jóvenes cuya aspiración era continuar estudios terciarios abandonaban su ruta después de dar su Prueba de Aptitud Académica debido, probablemente, a sus bajos puntajes.

Al comparar la percepción de logro con los resultados de la Prueba de Aptitud Académica, que, como hemos dicho, es un requisito para continuar estudios terciarios superiores (para lo cual se exige un mínimo de 500 puntos), encontramos que los jóvenes del grupo exitoso obtuvieron mayores puntajes y viceversa (Cuadro IV.53.a y b).

Sin embargo, la diferencia de puntaje entre el grupo exitoso y el grupo fracasado no fue estadísticamente significativa. Cabe mencionar que los puntajes fueron, en general, bajos, y los egresados de la modalidad técnico-profesional que tenían la opción de la práctica no necesariamente se sintieron fracasados al obtener un bajo puntaje en la prueba.

### **5.3. Relaciones entre percepción de logro y medio ambiente familiar**

En general, los jóvenes tenían buenas relaciones con sus padres, pero eran significativamente mejores en el grupo que se percibía exitoso, entre los cuales no hubo diferencias entre hombres y mujeres. En cambio, en el grupo que se percibían fracasados la relación de las mujeres con sus padres no eran tan buenas (ver Cuadro IV.54.).

Los jóvenes exitosos tenían mejores relaciones con sus padres en la modalidad científico-humanista que en la técnico-profesional, situación que se invierte en el caso de los jóvenes con percepción de fracaso.

## **6. RELACIONES ENTRE PERCEPCION DE LOGRO Y SISTEMA PROPOSICIONAL**

Cuando estudiamos la relación entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento implícitamente estábamos analizando la relación entre percepción de logro y el sistema proposicional.

Recapitulando, podemos decir que la mayor proporción de jóvenes que se percibía exitosos se dio entre quienes deseaban hacer su práctica, incluyendo aquellos que además de su práctica pensaban trabajar. Por cierto, todos estos jóvenes eran de la educación técnico-profesional (ver Cuadro IV.55.).

La menor proporción de exitosos se dio entre quienes aspiraban realizar estudios no formales y quienes deseaban trabajar y estudiar simultáneamente. También fue relativamente baja la percepción de

éxito entre quienes se proponían continuar estudiando, tanto en las universidades como en los centros de formación técnica.

En general, fue más alta la proporción de exitosos entre los egresados de la modalidad técnico-profesional, y no hubo tendencias diferentes entre hombres y mujeres. Se podría decir que en las aspiraciones más viables, como era el hacer la práctica, hubo mayor proporción de exitosos que en las aspiraciones más difíciles de implementar, como eran el estudiar en la universidad o estudiar y trabajar simultáneamente.

## **7. RELACIONES ENTRE PERCEPCION DE LOGRO Y SISTEMA DISPOSICIONAL**

Analizaremos la percepción de logro en relación a las expectativas, las características personales y el perfil atribucional. Estudiaremos el nivel de percepción de logro en relación a las condiciones previas al egreso de la educación media y, en algunos casos, analizaremos las variaciones que se han producido un año después.

### **7.1. Relaciones entre percepción de logro y expectativas**

Los jóvenes optimistas, es decir, aquellos que a su egreso pensaban cumplir con sus aspiraciones, se percibieron más exitosos un año después de terminar su educación media que los jóvenes dubitativos, esto es, aquellos que no estaban seguros de materializar sus aspiraciones.

En otras palabras, las expectativas se relacionan con la posterior percepción de cumplimiento de las aspiraciones (ver Cuadro IV.56.a). No hubo diferencias por género entre los dubitativos, pero sí las mujeres optimistas se percibieron algo más exitosas que los hombres (Cuadro IV.56.b). Del mismo modo, los egresados de la modalidad científico-humanista dubitativos se percibían algo más fracasados un año después, y una mayor proporción de optimistas egresados de la modalidad técnico-profesional se percibían fracasados un año después (ver Cuadro IV.56.c).

Los jóvenes del grupo exitosos visualizaron en una proporción significativamente mayor que el grupo fracasado que en el futuro continuarían teniendo éxito (ver Cuadro IV.57.a). No hubo diferencias por género (ver Cuadro IV.57.b). Pero los jóvenes de la modalidad científico-humanista que se percibieron fracasados veían relativamente peor su futuro que los técnico-profesionales. En cambio, si los egresados de la modalidad científico-humanista se percibían exitosos, entonces veían en mayor proporción mejor su futuro. En síntesis, la percepción de éxito o fracaso en el cumplimiento de las aspiraciones afectaba más la visión de futuro a los científico-humanistas que a los técnico-profesionales (ver Cuadro IV.57.c).

Al crear los grupos optimista-exitosos y dubitativo-fracasados hubo una diferencia significativa entre ambos. Los primeros visualizaron mayormente un futuro favorable. En cambio, los del segundo grupo lo visualizaron tanto favorable como desfavorable (ver Cuadro IV.58.).

Dentro de la misma línea, pero con una perspectiva diferente, analizamos la percepción que tenían los jóvenes de su futuro socioeconómico, en relación a su situación actual. El grupo exitoso percibía significativamente mejor su futura situación socioeconómica, en comparación con el grupo fracasado (ver Cuadro IV.59.a). No hubo diferencias por género, y sólo fue significativa la diferencia entre los técnico-profesionales del grupo exitoso que percibían un futuro mejor (Cuadro IV.59.c).

En resumen, estos resultados parecerían confirmar la teoría de la autoeficacia. Es decir, que la fuerza del convencimiento en la propia efectividad probablemente incide en la adaptación de las personas a situaciones dadas, influyendo a la vez en sus expectativas de logro y en el logro propiamente tal.

Sin embargo, los jóvenes de ambos géneros y modalidades, independientemente que se percibieran exitosos o fracasados, pensaban en su mayoría que sus resultados educativo-laborales podían cambiar a futuro. Esto puede deberse a que ellos estaban viviendo un proceso de transición (ver Cuadro IV.60).

## 7.2. Relaciones entre percepción de logro y percepción de características personales y perfil atribucional

### a) *Relación entre percepción de logro y características personales*

A continuación analizaremos las relaciones entre la percepción de algunas características personales de los jóvenes, incluyendo: capacidad personal, esfuerzo, suerte, historia de éxitos anteriores, estado de ánimo, apoyo de la familia, salud mental al momento de egresar y la percepción de cumplimiento de sus aspiraciones. Además, analizaremos la forma en que estas características han variado un año después, tanto para el grupo que se percibió fracasado como para el grupo que se percibió exitoso.

Como ya hemos visto, muy pocos jóvenes percibían tener baja capacidad personal en 1983. Ellos, al igual que los que se percibían con una alta capacidad, estaban mayoritariamente entre quienes se percibían exitosos un año después (ver Cuadro IV.61.a). De ahí que se puede deducir que el percibirse con una capacidad alta o baja no está vinculado a la percepción de logro.

Un año después, la mayoría (89%) mantuvo su percepción de capacidad personal, siendo mayor la estabilidad para el grupo exitoso. Entre quienes la modificaron, los que fracasaron bajaron su percepción de capacidad, en tanto que aquellos que tuvieron éxito la cambiaron tanto positiva como negativamente, con una leve tendencia a la mejoría (ver Cuadro IV.61.b).

Se colige de esta información que la percepción de capacidad personal no es un buen predictor de logro; ésta sólo en algunos casos (11%) se ve afectada por la percepción de logro de los jóvenes, en especial de los que se sienten fracasados en el cumplimiento de sus aspiraciones, quienes fueron los que variaron con mayor frecuencia y, obviamente, en un sentido negativo.

La característica de concebirse como una persona esforzada se comporta de modo similar a la capacidad, aunque, en este caso, los jóvenes que se percibían pocos esforzados al momento de egresar se veían algo menos exitosos que aquellos que se sentían más esforza-

dos (ver Cuadro IV.62.a), sin que hubiera diferencias significativas entre ambos.

Un año después del egreso, una amplia mayoría (91%) mantuvo su antopercepción de persona esforzada (ver Cuadro IV.62.b). La variación fue más frecuente en el grupo que se percibía fracasado. Pero, a diferencia de la característica de capacidad personal, en este caso la variación fue con una tendencia claramente positiva para el grupo exitoso y negativa para el grupo fracasado.

De esta información se puede concluir que el percibirse una persona esforzada es, en cierta medida, un predictor de la percepción de logro. Además, observamos que la característica en general se mantiene, cualquiera sea el logro. En los pocos casos en que varía, el grupo exitoso lo hace positivamente y el fracasado, negativamente.

El percibirse la persona con suerte, al momento de egresar, no es un buen predictor de logro, ya que la distribución es similar para los que se percibían con buena o mala suerte (ver Cuadro IV.63.a). Sin embargo, a diferencia de otras características, un porcentaje considerable (40%) varió su percepción de suerte. Esta variación fue un poco mayor para el grupo que se percibió fracasado, en donde prácticamente la mitad (47%) modificó su percepción de suerte y lo hizo con una tendencia claramente negativa (ver Cuadro IV.63.b). En cambio, el grupo exitoso varió, tanto en un sentido positivo como negativo. Es decir, el fracaso hace sentirse malhadado, pero el éxito no necesariamente crea una imagen venturosa.

Los jóvenes que se percibían como personas exitosas al momento de egresar se encontraban más frecuentemente entre quienes se sentían cumpliendo sus metas (grupo exitoso) (cuadro IV.64.a). La tendencia fue más bien a mantener la percepción que se tenía al momento de egresar (77%); el grupo fracasado fue el que más varió (36% lo hizo). La variación de quienes modificaron su percepción fue claramente consistente con la percepción de logro, es decir positiva para el grupo exitoso y negativa para el grupo fracaso (ver Cuadro IV.64.b). Estos datos estarían indicando que el percibirse como persona exitosa tiene incidencia en la posterior percepción de logro; y que con alguna probabilidad (23%) dicha percepción de logro

afecta la autopercepción de persona con éxito.

Los jóvenes que se percibían con buen estado de ánimo al egresar estaban tanto dentro del grupo exitoso como fracasado (ver Cuadro IV.65.a) y no hubo diferencias significativas entre ellos. Sólo un 19% de los jóvenes modificó su autopercepción como persona animosa un año después de su egreso. Esta variación fue mayor en el grupo que se sentía fracasado (32%), donde una gran mayoría empeoró su percepción de estado de ánimo (74%). Los jóvenes del grupo exitoso que modificaron su percepción lo hicieron tanto en un sentido positivo como negativo, curiosamente con una leve tendencia (58%) a empeorar (ver Cuadro IV.65.b).

La percepción del apoyo de la familia era relativamente similar en el momento de egresar para el grupo exitoso y el grupo fracasado (ver Cuadro IV.66.a). Al cabo de un año la mayoría (79%) mantenía estable esta percepción, aunque hubo una estabilidad algo mayor (84%) en el grupo exitoso. Dentro de este grupo, las variaciones fueron tanto positivas como negativas; en cambio, en el grupo fracasado hubo un porcentaje mayor que percibió una disminución del apoyo familiar (IV.66.b).

En síntesis, la percepción del apoyo familiar no parece ser un buen predictor de la percepción de éxito o fracaso.

No hubo diferencias en cuanto a la percepción de salud mental al momento de egresar entre el grupo exitoso y el grupo fracasado (ver Cuadro IV.67.a). Sin embargo, el grupo que fracasó percibía con mayor frecuencia que su salud mental había empeorado un año después del egreso. El grupo exitoso, en cambio, tendió claramente a mejorar o mantener buena su percepción de salud mental (ver Cuadro IV.67.b). Este resultado nos parece de gran importancia, de tal suerte que pensamos en un futuro indagar más al respecto. En todo caso, llama la atención el caso de algunos jóvenes que, a pesar de su fracaso, mejoran su opinión respecto a su salud mental.

Los hombres parecen levemente más sensibles que las mujeres, en el sentido de que se afectan más en su salud mental, dependiendo del éxito o del fracaso (ver Cuadro IV.68.a). Algo similar, aunque me-

nos marcado, ocurre con los egresados de la modalidad técnico-profesional (ver Cuadro IV.68.b).

***b) Relaciones entre percepción de logro y perfil atribucional***

***Comparación del perfil atribucional al momento del egreso entre el grupo exitoso y fracasado***

Haremos una comparación univariada en general, y también separada por género y modalidad. Después haremos una comparación multivariada.

**1) Comparación univariada en general**

Con el fin de determinar si existía diferencia en el perfil atribucional al momento de egresar entre el grupo que se percibía exitoso y el que se percibía fracasado un año después, comparamos ambos perfiles. Al hacerlo, encontramos que la estructura de los perfiles de los dos grupos se semejaba al grupo total que describiéramos inicialmente (ver Cuadro IV. 23). Es decir, tanto los que percibieron haber cumplido con sus aspiraciones como los que no les asignaban al momento de egresar de la educación media un grado relativamente similar de importancia, control y estabilidad a los 17 factores causales, manteniendo las características generales descritas: alta importancia causal a todos los factores; mayor a factores internos que externos, con la excepción del apoyo de la familia; alto control sobre factores a los cuales les dieron mayor importancia causal y menos sobre los de más baja importancia; atribución de baja estabilidad a todos los factores en general (ver Cuadro IV. 69).

Las únicas diferencias significativas (al 5%) que se encontraron entre el grupo exitoso y fracasado fueron las siguientes:

En la dimensión importancia, el grupo exitoso tiene un promedio significativamente mayor en el factor confianza en sí mismo.

En la dimensión control, el grupo exitoso tiene un promedio significativamente más alto en los factores empeño, convivencia familiar, situación económica de la familia y éxitos anteriores.

En la dimensión estabilidad, el grupo exitoso tiene un promedio significativamente más alto en los factores convivencia familiar y confianza en sí mismo.

A continuación analizaremos los perfiles atribucionales al momento de egresar, por género y modalidad, tanto para el grupo exitoso como fracasado.

## 2) Comparación univariada por género

Los hombres y las mujeres del grupo exitoso tuvieron cierta similitud en la estructura de su perfil atribucional, siendo algo más altos los promedios de las mujeres en las dimensiones importancia y control y levemente más bajos en estabilidad. Las mujeres los atribuían una significativa aunque leve mayor importancia causal a los factores: capacidad personal, suerte, promedio de notas, motivación, situación económica de la familia, éxitos anteriores y orientación vocacional (ver Cuadro IV.70a). En la dimensión control, las mujeres del grupo exitoso presentaron una diferencia significativamente mayor en: capacidad personal, empeño, suerte, convivencia familiar, promedio de notas, estado de ánimo, situación económica de la familia, éxitos anteriores y orientación vocacional (ver Cuadro IV.70b).

En la dimensión estabilidad, a pesar de que los hombres del grupo exitoso tuvieron promedios mayores que las mujeres, del mismo grupo, las diferencias entre ambos no fueron significativas (ver Cuadro IV.70c).

Los hombres y las mujeres del grupo fracasado no tuvieron diferencias muy específicas. Las mujeres mostraron en general promedios más altos en las dimensiones de importancia y control y más bajos en la dimensión estabilidad. Las mujeres atribuyeron más importancia causal que los hombres a los factores suerte y orientación profesional. En la dimensión control, a los factores: capacidad personal, empeño, promedio de notas, estado de ánimo, confianza en sí mismo y orientación vocacional. En la dimensión estabilidad, los hombres percibieron una menor fluctuación en el factor calidad de liceo (ver Cuadro IV.71).

### **3) Comparación univariada por modalidad**

Los jóvenes de la modalidad científico-humanista y técnico-profesional del grupo exitoso mostraron muy pocas diferencias en las tres dimensiones. Los jóvenes de la modalidad técnico-profesional sólo les atribuyeron mayor influencia causal a los factores éxitos anteriores y calidad del liceo. Los jóvenes de esta modalidad también percibieron un mayor control sobre la calidad del liceo. En la dimensión estabilidad, los jóvenes de la modalidad técnico-profesional les atribuyeron menor fluctuación a casi todos los factores; pero sólo hubo diferencias significativas en los factores: capacidad personal, convivencia familiar, promedio de notas, éxitos anteriores, apoyo de amigos y apoyo de la familia (ver Cuadro IV.79).

En el grupo fracasado también hubo mucha similitud entre ambas modalidades para las tres dimensiones. Los jóvenes de la modalidad científico-humanista tuvieron un promedio significativamente más alto en el factor suerte para las dimensiones importancia y control y menor estabilidad en la calidad del liceo (ver Cuadro IV.71).

### **4) Comparación multivariada de los perfiles atribucionales del grupo exitoso y fracasado al momento de egresar**

Además del análisis univariado de los perfiles atribucionales, al momento de egresar de los grupos exitosos y fracasado, realizamos un análisis multivariado. Un primer intento lo realizamos con un modelo combinatorio y, posteriormente, a través de un análisis de discriminante.

El modelo combinatorio lo basamos en los aspectos conceptuales que planteamos en el marco teórico (Capítulo II), cuando nos referimos al sistema disposicional.

El modelo se estableció a raíz de que no existe una funcionalidad algebraica común entre las variables cognitivas y la atribución de éxito o fracaso, sino que dichas variables, en forma combinada, se comportan en forma similar a las variables de estado en el Algebra Booleana. Esta característica nos llevó a que, basados en las consi-

deraciones teóricas, pudiéramos construir una "tabla de verdad" con la correspondiente función lógica asociada.

La tabla de verdad tenía como propósito establecer una función lógica, que nos permitiera descubrir el mejor patrón cognitivo de proclividad al éxito. Dicha tabla combinaba las tres dimensiones atribucionales (localización, control y estabilidad) asignadas a cada factor con la correspondiente creencia, motivación o información que el joven autopercibía respecto a ese factor atribucional. Por ejemplo, para el factor "suerte" se consideraba el grado (en la escala 1 a 7) de importancia, control y estabilidad que le atribuía cada joven a la suerte para su éxito y el nivel de autopercepción (en este caso, creencia) que tenía respecto a su suerte, es decir, el considerarse como una persona con buena o mala suerte. Lo mismo para el factor condiciones económicas del país (que corresponde a información), para la capacidad o el empeño (que corresponde a motivación) y, así sucesivamente, para los 17 factores causales considerados en el perfil atribucional.

Como las combinaciones posibles eran muchas (74, o sea, 2.401 alternativas), se dicotomizaron los cuatro aspectos considerados para cada factor (importancia, control, estabilidad y autopercepción), con lo cual se redujeron a 16 combinaciones. Estas combinaciones las jerarquizamos de acuerdo a las consideraciones teóricas, llegando a una función lógica, que nos daba la ponderación para una mayor o menor proclividad al éxito de cada joven (ver nota 119).

La aplicación de este modelo a los 17 factores causales nos dio resultados muy similares para el grupo éxito y fracaso (ver Cuadro IV.72). De ahí podemos concluir que la proclividad al éxito es una función muy compleja, y que los patrones cognitivos combinados de esta manera no tienen un valor predictivo.

La segunda manera de analizar en forma multivariada los perfiles atribucionales de los jóvenes al momento de egresar, en relación con su posterior percepción de éxito o fracaso, fue, como dijimos, un análisis discriminante. En este sentido, y a pesar de que el análisis univariado había arrojado sólo algunas diferencias entre el grupo exitoso y el grupo fracasado, el análisis discriminante nos mostró

que había diferencias en las tres dimensiones causales: importancia, control y estabilidad. La capacidad discriminatoria de estas tres dimensiones solamente funcionó cuando fueron incluidos los diecisiete factores causales (ver Cuadro IV.73). En cambio, no funcionó haciendo otras combinaciones, como, por ejemplo, externalidad e internalidad para cada dimensión.

Hasta el momento nos hemos referido al perfil atribucional de los jóvenes al momento de su egreso. A continuación analizaremos los perfiles atribucionales de estos jóvenes, transcurrido aproximadamente un año, después de egresar, y los relacionaremos con el perfil que tenían cuando estaban terminando su educación media. Una comparación propiamente tal, para determinar similitudes y diferencias, sólo fue posible hacerla con el grupo exitoso. Esto se debe a que en el grupo fracasado la atribución estaba referida a dos situaciones distintas: a la probabilidad de éxito al egresar y al fracaso en el cumplimiento de las aspiraciones un año después. Comenzaremos el análisis por el grupo exitoso.

#### *Perfil atribucional del grupo exitoso un año después del egreso*

Un año después de su egreso los jóvenes del grupo exitoso bajaron sus promedios en casi todos los factores en las tres dimensiones: importancia, control y estabilidad. Para la dimensión importancia, en los factores que tenían promedios sobre 5 al egresar, bajaron alrededor de 4,5, manteniendo relativamente constantes sus varianzas (ver Cuadro IV.74). Estos jóvenes continuaron asignándoles mayor importancia a los factores internos y al factor externo: apoyo a la familia. Además, disminuyeron aún más la importancia causal asignada a los factores con promedios más bajos al momento de egresar, siendo esto más evidente en el factor condiciones económicas del país.

Los jóvenes del grupo exitoso también disminuyeron los promedios en la dimensión control, llegando en algunos factores alrededor de 3,5. Ejemplo de esto son la suerte y la situación económica de la familia. Sin embargo, al igual que en la dimensión importancia,

mantuvieron los rasgos generales del perfil que tenían al momento de egresar.

En la dimensión estabilidad, hubo tanto al egresar como un año después una tendencia a la alta fluctuación. Aun los factores de mayor importancia causal de éxito y de mayor control fueron inestables. Además, en ambos años, el factor situación económica de la familia fue percibido como uno de los más inestables.

Al analizar factor por factor en la dimensión estabilidad, se constató que en cuatro de ellos: condiciones económicas del país, contacto con personas, apoyo de la familia y confianza en sí mismo, había una mayor estabilidad al momento de egresar que un año después (ver Cuadros IV.69 y IV.74).

Al comparar la variación de los perfiles atribucionales por género, dentro del grupo exitoso, encontramos que en la dimensión importancia los hombres variaron en mayor magnitud que las mujeres en los factores: promedio de notas y orientación vocacional y menos en la suerte. En la dimensión control, los hombres variaron en mayor proporción en los factores dificultad de la tarea y apoyo de amigos. En la dimensión de estabilidad, los hombres variaron más en promedio de notas, situación económica de la familia, éxitos anteriores y orientación vocacional; y variaron menos que las mujeres en capacidad personal y empeño (ver Cuadro IV.75).

Dadas las variaciones anteriormente descritas, al analizar el perfil atribucional del grupo exitoso por género, un año después del egreso, las mujeres en la dimensión importancia sólo se diferenciaron significativamente con promedios mayores que los hombres, en cuatro factores: empeño, promedio de notas, situación económica de la familia y calidad del establecimiento. En la dimensión control, hubo un mayor número de factores significativamente distintos, favorables a las mujeres: dificultad de la tarea, suerte, promedio de notas, estado de ánimo, contacto con personas, situación económica familiar, apoyo de amigos y apoyo familiar. En la dimensión estabilidad, también las mujeres se diferencian, significativamente, con promedios mayores que los hombres en varios factores: empeño, convivencia familiar, promedio de notas, motivación, estado de ánimo,

confianza en sí y calidad del establecimiento (ver Cuadro IV.76).

Es interesante consignar, comparando los perfiles al egresar y un año después, que las mujeres tuvieron una mayor cantidad de factores con promedios significativamente mayores que los hombres. En especial, en la dimensión estabilidad donde las mujeres tuvieron diferencias en siete factores (ver Cuadro IV.70 y IV.76).

Al comparar por modalidad el grupo exitoso un año después del egreso, observamos perfiles muy similares. En la dimensión importancia, los jóvenes de la modalidad científico-humanista le dieron una importancia significativamente mayor a la situación económica familiar y los de la modalidad técnico-profesional a la calidad del establecimiento y a la orientación vocacional. En la dimensión control, los de la modalidad científico-humanista le asignaron un control más alto a la convivencia familiar y los jóvenes de la modalidad técnico-profesional le atribuyeron un mayor control a la calidad del establecimiento y a la orientación vocacional. En cuanto a la estabilidad, solamente los técnico-profesionales tuvieron una diferencia significativa en los factores capacidad personal, promedio de notas y éxitos anteriores (ver Cuadro IV.77).

En general, hubo un mayor número de diferencias significativas según modalidad en los perfiles del grupo exitoso un año después del egreso que al momento de egresar. Siendo en estas diferencias los técnico-profesionales los que más variaron.

#### *Perfil atribucional del grupo fracasado un año después del egreso*

Dado que este grupo un año después del egreso respondió en relación a su percepción del fracaso, es imposible compararlo con lo que opinó al momento de egresar, donde se preguntaba por la atribución causal del posible éxito.

En relación con la dimensión importancia, este grupo no atribuyó su fracaso a ningún factor en especial. La mayor adscripción la dieron estos jóvenes a factores externos como: las condiciones económicas del país, la situación económica familiar, orientación vocacional, contacto con personas y a la suerte. Una menor influen-

cia en su fracaso la atribuyeron a los factores de convivencia familiar, capacidad personal, apoyo de la familia, de los amigos, al empeño y promedio de notas. Cabe destacar que, en general, los promedios son relativamente bajos, siendo el más alto alrededor de 4,5 (ver Cuadro IV.78).

Es interesante que el grupo fracasado daba una opinión distinta al grupo exitoso, respecto a la localización de las causas del logro, aproximadamente un año después del egreso. Ellos tendieron a hacer una atribución algo más externa ("mi fracaso es producto del medio ambiente o de otros"). En cambio, los del grupo exitoso hicieron una atribución más interna ("mi éxito depende de mí"). (Cuadro IV.79).

En lo que respecta a la dimensión control, los jóvenes percibieron, en general, un mayor dominio sobre aquellos factores que tenían menos importancia en su fracaso. Ellos percibían mayor control sobre los factores internos. En general, también los promedios fueron relativamente bajos. Los más altos fueron en los factores empeño, confianza en sí y capacidad personal (sobre promedio 5,0). El menor control lo percibieron sobre la situación económica de la familia, el apoyo de los amigos, la suerte y las condiciones económicas del país.

Al compararlo con el grupo exitoso hubo, en general, un menor control sobre todos los factores, en especial sobre el empeño, la confianza en sí y la capacidad personal.

En lo referente a la dimensión estabilidad, ésta fue relativamente baja, siendo, en general, menor en los factores internos que externos. Es decir, el patrón que observamos fue que a los factores que menos importancia le asignaron en su fracaso eran sobre los que mayor control percibían y los cuales eran vistos como menos estables.

Al compararlo en esta dimensión con el grupo exitoso hubo un patrón muy semejante.

Al comparar hombres y mujeres, hubo gran similitud en las tres dimensiones. Los hombres le asignaron mayor importancia en el fracaso a la capacidad personal; y las mujeres a la situación económica de la familia. Además, las mujeres le asignaron mayor control al apoyo de los amigos, y mayor estabilidad a la convivencia familiar (ver Cuadro IV.80).

Al comparar científico-humanistas con técnico-profesionales nuevamente hubo perfiles similares entre ambos. Los jóvenes científico-humanistas le asignaron una importancia significativamente mayor a la suerte. A su vez, los jóvenes de la modalidad técnico-profesional le asignaron significativamente mayor control al apoyo de la familia y mayor estabilidad a la calidad del liceo (ver Cuadro IV. 81).

## **8. RELACIONES MULTIPLES ENTRE PERCEPCION DE LOGRO Y LOS TRES SISTEMAS: ESTRUCTURAL, PROPOSICIONAL Y DISPOSICIONAL**

Hasta ahora hemos analizado cada uno de los sistemas que presentamos en el modelo psicosocial y algunas relaciones entre estos sistemas. Además, hemos visto las interacciones entre cada sistema y la percepción de logro. A continuación, y de acuerdo al modelo de análisis que fue elegido: sistémico y no causal determinístico, nos pareció importante estudiar la interacción conjunta de los distintos sistemas, en relación con la percepción de logro. Para ello, realizamos un análisis multivariado, tomando algunas variables de cada sistema. Estadísticamente se optó por un análisis de discriminante, utilizando las 24 variables que se presentan en el Cuadro IV.82.

Las variables que aparecieron como discriminatorias fueron de dos tipos. El primer grupo de variables está relacionado con la auto-percepción de éxito: "percibirse como una persona exitosa" (que es por sobre todo la variable más discriminante, ya que explica el 43% de la varianza), "estar satisfecho con el nivel de cumplimiento de las aspiraciones", "optimista al momento de egresar en relación con sus aspiraciones" y "optimista un año después de su egreso respecto a su futuro" (ver Cuadro IV.83). El segundo grupo de variables está vinculado a los aspectos socioeconómicos: "situación económica del país", "percepción del futuro socioeconómico" y "nivel socioeconómico familiar".

Con el fin de determinar la eficiencia del vector de las variables

## **V. DISCUSSION**

seleccionadas, utilizamos el procedimiento no paramétrico del "vecino más cercano" (neighbor discriminant analysis). Encontramos un alto poder discriminante con este vector, lo que significa que el conjunto de variables seleccionadas discrimina muy bien entre el grupo que se percibe exitoso y el grupo que se percibe fracasado (ver Cuadro IV.84).

Es interesante consignar que variables como la calidad del establecimiento, el promedio de notas, el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica, y las características de su autopercepción, como ser: capacidad, empeño, suerte, no contribuyeron en forma multivariada a los vectores de discriminación, a pesar de que varios de ellos sí lo hacen en forma univariada.

## **1. COMENTARIOS Y REFLEXIONES SOBRE LOS HALLAZGOS**

En esta parte del libro hemos querido destacar e interpretar algunos de los resultados más relevantes de nuestro trabajo, tratando de comprender desde los significados más explícitos a los más implícitos que tienen que ver con el contexto macrosocial y la cultura dominante.

Para facilidad del lector, hemos tratado de seguir el mismo orden del modelo psicosocial que utilizamos en el capítulo de los hallazgos, pero con la necesaria flexibilidad, para poder interrelacionar los resultados.

Comenzaremos, entonces, interpretando algunos resultados referentes al sistema estructural.

El Estado, a través de un gobierno autoritario, ha dejado de ejercer un rol importante como morigerador de los conflictos y tensiones sociales, lo que está de acuerdo con la concepción neoliberal que lo guía. Este propugna la concentración del capital en manos de los empresarios más eficientes para acelerar el desarrollo del país. Por lo tanto, ha privilegiado, a través de sus políticas, a los sectores empresariales; ha privatizado los bienes de producción y algunos servicios públicos y ha enfrentado las tensiones sociales coercitivamente. Todo lo anterior ha ido en desmedro de los sectores populares.

En consecuencia, se ha producido una alta tasa de desocupación que afecta a 4 de cada 10 jóvenes que están intentando trabajar. Esta situación se reflejó claramente en las dificultades de nuestro grupo en estudio para encontrar trabajo. Además, han aumentado considerablemente los niveles educativos del país, y es así como los jóvenes de nuestro estudio tenían una escolaridad muy superior a la de sus padres. Se confirma así que la educación formal ha dejado de ser un elemento suficiente para la movilidad social.

muy superior a la de sus padres. Pero la educación formal ha dejado de ser un elemento suficiente para la movilidad social.

Aún siendo la educación básica y secundaria gratuitas, las familias más pobres sólo pueden mantener a sus hijos estudiando hasta un cierto nivel, según sus posibilidades económicas. La escuela mantiene así una función discriminativa, ya que, en general, la educación formal es una condición necesaria, pero no suficiente para la movilidad social. Los jóvenes de nuestro estudio habían logrado completar su educación secundaria, pero les resultaba difícil continuar estudios terciarios. En las universidades e institutos, donde se ofrecen becas, debían competir con egresados de los colegios particulares pagados. Estos egresados provienen de hogares donde priman los códigos de la cultura dominante, que se reflejan en los criterios de pruebas de selección. Además, ellos reciben una educación de mejor calidad desde la perspectiva de la cultura dominante. A lo anterior se suma el alto costo de los centros postsecundarios privados, donde no se otorgan becas y se limita, por lo tanto, el acceso a los sectores populares.

El análisis de las trayectorias educativo-laborales de los egresados de la modalidad científico-humanista indica que si bien muchos jóvenes iban bifurcándose por caminos alternativos a la educación terciaria, debido a los mecanismos de selección, una proporción considerable (31%) rendía su prueba de aptitud, pero desestimaba la posibilidad de postular a la educación postsecundaria desde un comienzo. La mayoría de los egresados de la modalidad técnico-profesional tampoco intentó continuar estudios terciarios, a pesar de que tenían la posibilidad de hacerlo, debido a que preferían completar su práctica y obtener una certificación.

Los grupos de menor nivel socioeconómico dentro de los sectores populares prefieren, según lo confirman nuestros datos, enviar a sus hijos a la modalidad técnico-profesional, debido a que en un menor tiempo éstos pueden obtener un certificado que los habilita para el trabajo. Este hecho ya es una muestra de cómo el sistema discrimina a los jóvenes por su condición social.

Nuestros hallazgos muestran que la orientación vocacional que

recibieron los jóvenes fue similar a la de los sectores medios y altos. Esto no contribuye a la equidad social, porque los problemas y la realidad que enfrentan es distinta. Los jóvenes de sectores populares deberían recibir apoyo en la escuela, para superar sus limitaciones en el contexto de la cultura dominante. Además, deberían percibir una orientación que les ayudara a comprender su situación de desventaja como un problema social, que atañe al Estado y a la sociedad toda, y no como una situación individual.

Concordando con lo anterior, los jóvenes opinaban que habían recibido una educación de buena calidad. Ello evidencia poco sentido crítico. Si fueran realistas, bastaría que compararan sus propios resultados académicos con los que obtienen los egresados de los colegios de los sectores altos, quienes alcanzan los mejores puntajes en la prueba de selección a la educación superior. Este poco sentido crítico se genera desde la propia educación formal, y contribuye a una conciencia superficial en los jóvenes de sectores populares.

La familia chilena constituye un elemento de apoyo fundamental para los jóvenes. Los padres impulsan y valoran positivamente el hecho de que sus hijos alcancen altos niveles educativos. Ello explica el hallazgo de que las relaciones de los jóvenes con sus padres fueran, en general, percibidas como buenas a pesar de las condiciones de pobreza en que vivían. Además, los propios jóvenes veían el apoyo de su hogar como un factor importante para el cumplimiento de sus metas educativo-laborales.

Refiriéndonos ahora al sistema proposicional, observamos que los jóvenes, en especial aquellos que se proponían estudiar, opinaban que la elección de su aspiración la decidían por vocación o por un deseo de superación, o para cumplir con metas personales. En cambio la aspiración de trabajar se ajustaba más bien a una necesidad económica que a una realización personal. Esto, por su parte, podría reflejar los principios simbólicos que maneja la cultura dominante en el sentido de asociar el estudio con algo deseado y de la propia voluntad, en cambio el trabajo con una obligación. Por otra parte, podría significar que un joven que no esté en la obligación de trabajar pueda liberarse de sus limitaciones materiales y asumir una opción personal.

Una gran proporción de los jóvenes de la modalidad científico-humanista aspiraba a continuar estudios postsecundarios, y más de la mitad se proponía ingresar a la educación superior. Este resultado nos induce a pensar que esta modalidad de la educación formal está orientada a preparar para la universidad, socializa a los jóvenes para tener esta aspiración, aunque posteriormente no puedan materializarla, como efectivamente ocurre.

También los egresados de la modalidad técnico-profesional se interesaban mayormente por continuar estudios terciarios, lo cual representa una contradicción con el tipo de educación que habían recibido, principalmente orientada a prepararlos para el trabajo. Sin embargo, pocos jóvenes pensaban trabajar como única actividad.

Como una mayoría quería estudiar, las aspiraciones en general fueron altas en comparación con el bajo nivel de educación que alcanzaron los padres de estos jóvenes. Ratifica que las aspiraciones fueron altas, la gran coincidencia que se dio entre las aspiraciones y las "aspiraciones ideales" que tendrían los jóvenes si se dieran todas las condiciones económicas y académicas favorables.

Esta concepción algo idealista e irreal del futuro explica que la gran mayoría de los jóvenes se sintiera satisfecha con la aspiración escogida. La excepción eran los jóvenes que se planteaban trabajar como única alternativa, quienes no se sentían satisfechos con esta posibilidad. También resulta explicable que la mayoría le asignara un alto prestigio a la aspiración escogida, citando, como razón para ello, el status social que tenía la actividad. Lo laboral, en general, tenía también menor prestigio que el continuar estudios, lo que era bastante más claro para la modalidad científico-humanista. Entre estos últimos, el grupo que aspiraba a trabajar era muy reducido en comparación con los técnico-profesionales, lo que es congruente con las orientaciones de ambas modalidades, pero, a su vez, marca un tipo de discriminación y selectividad que se genera a partir del propio sistema educativo.

De lo anterior podríamos pensar que la educación formal, cualquiera sea la modalidad, pero en especial la científico-humanista, contribuye a reforzar en los jóvenes un alto valor por lo intelectual y los hace más proclives a continuar estudiando. Simultáneamente,

contribuye a que no valoricen adecuadamente los trabajos a los cuales tienen acceso los egresados del nivel secundario. Por otra parte, como veíamos inicialmente, nuestra sociedad ha tendido a generar diferencias cada vez mayores entre los ingresos de los profesionales y las personas con cargos directivos y los ingresos de los trabajadores manuales u oficinistas con cargos bajos. Los jóvenes de sectores populares entonces, al plantearse sus aspiraciones, están sometidos a una doble presión. Por una parte, el sistema educativo que los estimulaba a tener altas aspiraciones para desempeñarse como profesionales, y por otra, la sociedad que, de no materializar estas aspiraciones, los condena a asumir empleos poco remunerados que la propia escuela ha contribuido a desvalorizar.

Los datos, además, nos llevan a insistir en el círculo vicioso de la pobreza, ya que los jóvenes cuyos padres tenían mayores niveles educativos, aspiraban con mayor frecuencia a estudiar. En cambio, los hijos de personas de menor nivel educativo y, consecuentemente, con menores ingresos, tendían más bien a trabajar, con la consiguiente perspectiva de permanecer en una situación social desventajosa, con respecto a los que estudiaban. De esta forma, se iría reeditando y reproduciendo la estructura social imperante.

En relación con el sistema disposicional, podemos establecer que la mayoría de los jóvenes, y en especial los técnico-profesionales, junto con tener altas aspiraciones eran optimistas respecto a la posibilidad de materializarlas. Ellos basaban este optimismo en razones que eran de carácter personal, e interno, principalmente porque se tenían confianza y se sentían empeñosos. Los jóvenes que dudaban sobre sus posibilidades de llevar a cabo sus aspiraciones se basaban tanto en causas internas, como era su posible falta de empeño, como en una causa externa: la mala suerte.

Al analizar el perfil atribucional de los jóvenes al momento de egresar encontramos que les asignaron una muy alta importancia causal para el cumplimiento de sus aspiraciones a cuatro factores internos: el empeño, la confianza en sí, la capacidad personal y la motivación, y a uno externo: el apoyo de la familia. Llama sí la atención que la gran mayoría de los factores fueran percibidos como importantes para el

éxito futuro, a pesar de que a los internos les asignaban mayor relevancia. Podría interpretarse este hallazgo pensando, en primer lugar, que la cultura dominante socializa a los jóvenes para que atribuyan el éxito a causas más bien centradas en ellos, pero que al estar en contacto con el medio ambiente no dejan de percibir la importancia que tienen otros factores. Es posible que por esto apareciera la gran mayoría de los factores con un promedio de importancia alto.

Asimismo los jóvenes percibían tener un alto grado de control sobre casi todos los factores, con la clara excepción de las condiciones económicas del país, lo cual ratifica una cierta capacidad para ponerse en contacto con su medio ambiente.

Estos resultados nos permiten concluir que la escuela, la familia, los medios de comunicación masivos, etc., crean un patrón cultural en los jóvenes de sectores populares, que los lleva a pensar que su futuro exitoso depende más bien de ellos mismos, de sus propias características, especialmente de su empeño, y en menor medida de factores externos como podrían ser las condiciones económicas del país o la situación socioeconómica de su familia. Además de darles mayor importancia a factores internos y controlables puede estar asociado a un cierto "liberalismo ingenuo" transmitido culturalmente.

Esta percepción de las razones del éxito futuro lleva a los jóvenes a ser menos críticos frente a su situación socioeconómica desmejorada. Además, puede tener consecuencias negativas para aquellos que fracasan, porque la explicación del éxito la han centrado más bien en ellos mismos.

Quizás previendo la posibilidad de un fracaso, los jóvenes se resguardan atribuyéndoles baja estabilidad a todos los factores causales que pudieran incidir en el cumplimiento de sus aspiraciones; puede ser que este temor al fracaso de algún modo haya también influido para que una proporción importante de jóvenes se percibiera nervioso.

Al contrastar las altas aspiraciones de los jóvenes con su relativo bajo nivel de cumplimiento un año después, podemos corroborar por una parte el irrealismo que fomenta la escuela en los sectores populares y, por otra, la incapacidad de la sociedad para satisfacer los intereses de estos jóvenes.

También los datos dejan de manifiesto que la educación media científico-humanista, que ha sido diseñada para preparar a los jóvenes para su ingreso a la educación terciaria, cumple muy débilmente esta función en los sectores populares, ya que apenas un tercio de los egresados de esta modalidad continuó estudios postsecundarios. Esto es congruente con los resultados que obtuvo Bowles (20) en el sentido de que la educación juega para estos sectores un papel discriminativo selectivo en la sociedad. En el proceso de transición escuela-universidad la discriminación se realiza, como ya lo habíamos anticipado, poniendo en competencia a jóvenes de sectores populares con jóvenes de los sectores sociales más altos, que tienen diferentes patrones culturales, que reciben una enseñanza de mejor calidad y que disponen de los recursos para financiar sus estudios. Es fácil entonces comprender quiénes son los beneficiados y quiénes los perjudicados en esta competencia que parece igualitaria, pero que no es ni justa ni equitativa.

En el marco teórico indicábamos que las personas con educación secundaria han sido las más afectadas con la recesión económica; por tanto la tasa de retorno que definíamos al presentar la teoría del capital humano se ha deteriorado en contradicción con lo planteado por dicha teoría. Tampoco se está cumpliendo para estos jóvenes el credencialismo, ya que apenas uno de cada seis jóvenes que buscó trabajo logró algún empleo, viéndose en una situación aún desmejorada en comparación con el resto del país. Lo anterior nos lleva a pensar que la teoría más acertada es la que plantea que la educación tiene un valor en sí, lo que está dado y reforzado culturalmente, independientemente de lo laboral.

La situación de alta desocupación, que afecta de manera muy similar a egresados de ambas modalidades, es aún más grave para los egresados de la modalidad técnico-profesional que, como se ha visto, tienen un nivel socioeconómico algo más bajo y que además han recibido una educación orientada a prepararlos para el trabajo.

La proporción de jóvenes que se percibía exitoso en el cumplimiento de sus aspiraciones fue mayor que la proporción de jóvenes que efectivamente las materializó. Quienes las cumplieron en su gran mayoría se sentían exitosos. En cambio quienes no lo hicieron, en es-

pecial los egresados de la modalidad técnico-profesional, no necesariamente se sentían fracasados. Esta situación puede explicarse porque durante el proceso de transición entre la escuela y la actividad educativo-laboral posterior algunos jóvenes pueden haber variado sus aspiraciones; otros pueden encontrarse en etapas intermedias para lograrlas, por ejemplo todos aquellos que estaban previamente terminando su práctica; o bien porque no son suficientemente críticos para enfrentar su realidad, sintiéndose satisfechos con cualquiera actividad que realizaren, aunque no fuera la aspiración que se habían propuesto al momento de egresar. Esta tendencia a no aceptar la realidad como es, sino más bien a idealizarla, suele ser algo típico de la edad juvenil, que a través de este mecanismo pueden ir construyendo un esquema cognitivo de adaptación y conciencia superficial.

En términos univariados, el nivel socioeconómico no está relacionado con la percepción de logro, lo que podría atribuirse a la homogeneidad del grupo en estudio y, a que la percepción de logro es un fenómeno de interacción complejo de diversos factores en los cuales el nivel socioeconómico aisladamente no es el determinante. Sin embargo, si se considera en forma multivariada la opinión sobre las condiciones económicas del país, la percepción del futuro socioeconómico y la situación socioeconómica de la familia, discriminan en forma conjunta entre quienes se perciben exitosos y quienes se perciben fracasados. Este resultado vendría a confirmar desde una perspectiva psicosocial el círculo vicioso de la pobreza que ya hemos mencionado aún dentro de un grupo relativamente homogéneo de clase media baja. Los que se perciben más pobres se sienten también fracasados en comparación con el resto, lo cual según hemos visto los hace más proclives a fracasar nuevamente en su trayectoria educativo-laboral. Por otra parte no debemos olvidarnos que las aspiraciones están relacionadas con la educación del padre, que es una aproximación del nivel socioeconómico de la familia. Todo lo anterior viene a sumarse a la generación de una desigualdad social.

Los datos muestran que la culturización que ejercen las escuelas de distintas modalidades no sólo influyen en las aspiraciones de los jóvenes, sino también en la valoración que hacen de la actividad que rea-

lizan a su egreso. Los egresados de la modalidad científico-humanista que estaban en la educación terciaria se sentían exitosos, aunque su aspiración hubiera sido distinta. El resto, en general, se percibía fracasado, muy en especial los que se habían incorporado a la actividad laboral. Es así como la escuela en esta modalidad contribuye a una valorización del estudio y de lo intelectual, mientras que colabora con la desvalorización del trabajo que no sea profesional. Una mirada rápida a los contenidos del currículo de la modalidad científico-humanista basta para darse cuenta de la poca importancia que se da al trabajo manual, a lo productivo, y a la búsqueda de una proyección personal del joven en lo laboral. Por cierto, este menosprecio del trabajo también está relacionado con la función discriminativa de la escuela, ya que, como hemos dicho, quienes egresan y se van a trabajar son justamente los jóvenes de familias más pobres, los más necesitados.

Los egresados de la modalidad técnico-profesional parecen, en general, tener menos conciencia crítica que los egresados de la modalidad científico-humanista y se sienten más exitosos, lo cual se puede explicar por el elevado porcentaje que realizó su práctica. Contrariamente a lo que podría esperarse, al igual que los jóvenes de la modalidad científico-humanista, se percibían fracasados si su actividad posterior era laboral, aunque su aspiración hubiera sido esa. En cambio quienes estaban en la educación terciaria o realizando su práctica se sentían más exitosos. La explicación de percibirse fracasado al trabajar puede estar en que la sociedad en su globalidad ha deprecia-do el trabajo manual y, en general, el trabajo no profesional. Esto es a su vez reforzado en la escuela, cualquiera sea la modalidad. Por eso tampoco los que aspiraban a trabajar se sentían satisfechos de su actividad. La interpretación de por qué los jóvenes de sectores populares de la modalidad técnico-profesional que habían llegado a la educación terciaria se percibían preferentemente exitosos, puede estar en que ellos habían sobrepasado dos barreras importantes: una educación de menor calidad que los colegios particulares de clase alta con quienes competían; y una educación orientada en un sentido divergente a la universidad. Los que estaban en la práctica también se sentían exitosos, en gran medida probablemente porque así se habían

enfrentado directamente con la realidad, y el hecho de completar la práctica los satisfacía, pensando que podrían materializar sus aspiraciones más adelante.

Cabe recordar aquí que las posibilidades de combinar estudio y trabajo no son tan simples en Chile como en los países desarrollados, debido a las altas tasas de cesantía y a las bajas remuneraciones a que puede optar un egresado de la educación media, más aún si es un empleo de jornada parcial.

Otro aspecto interesante de destacar en los hallazgos es que el medio ambiente familiar estaba relacionado con el logro. Es probable que los jóvenes con buenas relaciones con sus padres tengan mejores probabilidades de materializar sus expectativas, y en caso de hacerlo estarían reforzando esta buena relación. De ahí que los jóvenes de sectores populares le den importancia al apoyo familiar, en un medio donde la juventud no es independiente de sus padres.

Es relevante comentar la relación encontrada entre percepción de logro y el tipo de aspiración elegida, en el sentido de que los jóvenes con aspiraciones más simples (trabajar, hacer la práctica, estudiar carreras cortas) se percibían más exitosos que aquellos que tenían aspiraciones más difíciles de materializar (ir a la universidad, trabajar y estudiar simultáneamente). A partir de este hallazgo podemos descubrir nuevamente el fenómeno de la culturización que ejerce la escuela en la construcción de una conciencia superficial. El sistema logra desalentar, a través de la percepción de fracaso, a los jóvenes de sectores populares que tienen mayores ambiciones. Con ello se afecta el proyecto personal de estos jóvenes y se reproducen los patrones culturales que a la sociedad le interesa mantener. Los casos excepcionales que se van saliendo de esta norma actúan por otra parte como señuelos y contribuyen a la acriticidad.

Los datos nos llevan a reafirmar lo planteado en nuestro marco teórico, en el sentido de que los jóvenes que se sentían optimistas en relación con el cumplimiento de sus aspiraciones se percibieron más exitosos que los pesimistas, siendo esta situación más clara entre los egresados de la modalidad científico-humanista.

Dentro de las características personales de los jóvenes, el sentir-

se personas con éxito en la vida aparecía como un buen predictor de la percepción éxito en el cumplimiento de las aspiraciones. También el esfuerzo y el estado de ánimo fueron buenos predictores, aunque no lo eran significativamente. Sin embargo, el no tener estas características personales no se asoció necesariamente a una percepción de fracaso. Este hecho nos indica que la relación entre estas características y la percepción de logro no es unívoca sino compleja.

El hecho de que la capacidad personal, la suerte y el apoyo de la familia no fueron buenos predictores de éxito, siendo características poco manejables, hace que esta falta de relación la veamos como algo positivo.

Vale la pena recordar que muchos de los jóvenes que al momento de egresar se autopercebían como poco exitosos, poco esforzados, sin apoyo de su familia, o con mala suerte, no necesariamente se encontraban en el grupo fracasado. Este resultado relativizó las características personales como predictores de fracaso, lo cual también es positivo.

El análisis multivariado nos mostró que la autoimagen que tiene el joven como persona exitosa, optimista y satisfecha con sus aspiraciones, discriminó entre el grupo exitoso y el grupo fracasado cuando fueron considerados en conjunto con ciertas variables socioeconómicas. Este hallazgo nos permite confirmar la relación que existe entre estos aspectos del sistema disposicional y el sistema estructural, cuando se refieren a la percepción de los logros educativo-laborales. Los factores de la autoimagen mencionados tienen cierta similitud conceptual, representando una visión positiva de sí mismo en lo que respecta al éxito. La escuela por lo tanto debería reforzar estos aspectos, ya que de darse condiciones socioeconómicas más favorables tendría repercusiones positivas en el joven.

Al observar el perfil atribucional del grupo exitoso y fracasado al egresar de la educación media, vemos que existe gran similitud en la estructura del perfil de las tres dimensiones. Esto nos corrobora que en forma univariada los factores no tienen un valor discriminativo importante.

La ausencia de diferencias significativas para casi todos los facto-

res, resultado muy similar al encontrado por Nicholls, Sapaj, Soto y Vela (121), la podemos atribuir a la presencia de un estilo homogeneizante en la forma de procesar la información en nuestro grupo de estudio. Este planteamiento se asemeja a lo que Trendis (122) denomina orientación ideologista, es decir, empleo de un marco de referencia amplio y único dentro del cual pueden explicarse todas las experiencias.

Sin embargo, cabe recordar que en forma multivariada las tres dimensiones causales discriminaban entre el grupo exitoso y fracasado. En este sentido resulta muy difícil poder explicar cuál es el patrón atribucional que está en juego al combinar 17 factores, pero está indicando que estos dos grupos son caracterizables.

Intentaremos ahora interpretar las pocas diferencias encontradas en el estudio univariado. El hecho de que en la dimensión importancia el grupo exitoso tuviera un promedio significativo más alto en la confianza de sí mismo, le confiere al factor un rol explicativo muy determinante en el éxito futuro. No debemos olvidar que la confianza en sí tiene que ver con la autoimagen y esto con todo lo que dijéramos relativo a la relación entre expectativas y resultados vista por Bandura (123).

En lo que respecta a control observamos que sólo en cuatro factores el grupo exitoso tuvo promedios significativamente más altos: dos internos y dos externos. Los internos se refieren al dominio sobre su empeño y su éxito, factores que en nuestra cultura se les ha asignado alta relevancia para conseguir el éxito. Los externos tienen que ver con el mayor control que perciben los jóvenes exitosos sobre su ambiente familiar, factor de mucha influencia en el éxito.

Es interesante consignar que el grupo exitoso le confirió mayor estabilidad que el grupo fracasado a dos factores: a uno, al cual le asignaron mayor importancia (confianza en sí) y a otro, al cual le atribuyeron mayor control (convivencia familiar). Esto les da a ambos factores relevancia por su capacidad discriminativa en dos dimensiones.

Al comparar por género, en el grupo exitoso las mujeres le asignaron mayor importancia que los hombres a un buen número de factores, y éstos son mayormente internos. Este hallazgo también está de

acuerdo con lo encontrado por Nicholls, Sapaj, Soto y Vela. Ellos piensan que esto se puede deber a una menor presión social por definir su inserción en la realidad. El machismo característico de nuestra cultura generaría en el hombre, más que en las mujeres, una mayor orientación hacia el ambiente. Es interesante, además, consignar que las mujeres le asignaron mayor importancia a la suerte como factor causal que los hombres, cosa que parece ser más característico de las mujeres en nuestra cultura.

El hecho de que las mujeres del grupo exitoso tuvieron mayor control sobre todos los factores causales está de acuerdo nuevamente con los hallazgos de Nicholls, Sapaj, Soto y Vela (124) y puede ser interpretado como una característica de mayor confianza en sí mismo y autoestima de parte de las mujeres.

En lo que respecta a la dimensión estabilidad, a pesar de que los hombres tuvieron promedios mayores que las mujeres, ninguna diferencia fue significativa.

El hecho de que en el grupo exitoso no existen diferencias especiales por modalidad en las tres dimensiones causales al egreso de la educación media, reafirmaría lo dicho anteriormente acerca de la orientación ideologista y la manera homogeneizante que tienen los jóvenes para procesar información, cualquiera sea la modalidad donde se hayan educado.

Al analizar el perfil atribucional de hombres y mujeres en el grupo fracasado, nuevamente las mujeres le asignaron mayor importancia causal de éxito que los hombres a los 17 factores. También le atribuyeron mayor control. Sin embargo, las diferencias significativas son muy pocas, lo que debilita la posibilidad de afirmar que hay un claro patrón cultural que diferencia mujeres y hombres. Aquí no se observó, como en el grupo exitoso, una tendencia por parte de las mujeres a darle mayor importancia que los hombres a factores internos. Esto indica que en el grupo fracasado no se cumpliría lo que dijéramos del grupo exitoso en relación a que los hombres tienen atribuciones más externas.

Cabe destacar que las mujeres del grupo fracasado le dieron mayor importancia a la suerte para lograr el éxito en el futuro. Esto

confirma la característica cultural antes mencionada.

Al comparar este grupo por modalidad se dieron las mismas características del grupo exitoso. Salvo que los egresados de la modalidad científico-humanista le asignaron mayor importancia y percibían un mayor control sobre la suerte, lo cual podría explicarse por el carácter terminal que tiene la educación media para esta modalidad y por tanto las probabilidades de éxito son más riesgosas.

Hasta ahora hemos estudiado las diferencias y similitudes que tenían al momento de egresar los jóvenes que se percibieron exitosos o fracasados un año después. Esto con el fin de identificar qué jóvenes de sectores populares podrían ser más proclives a percibirse cumpliendo o no con sus aspiraciones, y así poder intervenir a través de la escuela en ciertos aspectos que resulten relevantes y que sean controlables.

A continuación comentaremos los cambios que sucedieron en los grupos exitoso y fracasado, después de la experiencia que vivieron entre el egreso y un año después.

En el momento de egresar los jóvenes en general tenían una apreciación regular o buena acerca de sus profesores y del establecimiento donde completaron su educación media. En el grupo exitoso ésta tendió a reforzarse. En cambio en el grupo fracasado, algunos mantuvieron o cambiaron positivamente su apreciación y, otros la cambiaron negativamente. Este resultado refleja el poco sentido crítico que tienen los jóvenes de sectores populares frente a su situación. Esta falta de criticidad contribuye a que se sobreestime la escuela, sin percibir la funcionalidad selectiva que ella ejerce, y que en definitiva contribuye a la reproducción cultural determinada por la cultura dominante.

Los jóvenes del grupo exitosos percibían en general, en relación con sus expectativas, un futuro augurioso, y que en lo económico superarían las condiciones de su familia actual. Sin embargo, les atribuían poca estabilidad a los factores causales. Esta contradicción entre expectativas de éxito y poca estabilidad de los factores causales cuestiona la teoría atribucional, ya que las expectativas de éxito deberían estar acompañadas de causas estables. Sin embargo, esta contradicción

se aminora si consideramos el hallazgo relativo a la permanencia de sus resultados educativo-laborales. Dos tercios del grupo exitoso pensaba que sus resultados podían cambiar. Esto concuerda con la teoría atribucional, pero no con la teoría del aprendizaje social de Bandura.

También los jóvenes que se percibieron fracasados pensaban que este resultado era transitorio y su situación podía cambiar. Esto indica que no se sienten abatidos, lo cual podría explicarse como un mecanismo de autodefensa frente a condiciones desfavorables; o bien, porque tenían una conciencia superficial frente a sus limitaciones estructurales.

En concordancia con lo anterior, para muchos jóvenes fracasados no se deterioraron sus expectativas futuras. Esta situación puede comprenderse, en parte, a través del perfil atribucional, donde el fracaso es atribuido a factores más bien externos, los que son percibidos por estos jóvenes como poco estables. Por lo planteado en nuestro marco teórico, sabemos que las expectativas pueden variar cuando el fracaso es adscrito a factores inestables. Desde el punto de vista humano, estos resultados son alentadores, pero es posible que en lo concreto no sean realistas, y que muchos de los que se percibían fracasados continúen percibiéndose así y fracasando a futuro.

Una contradicción que se encuentra entre los jóvenes del grupo fracasado es que muchos de ellos opinan que su salud mental empeora o se mantiene mala, mientras que simultáneamente mantienen una buena imagen personal.

El pequeño grupo de jóvenes que habiendo fracasado se percibían con malas perspectivas futuras, incluso con una condición económica peor que la de sus padres, puede ser considerado realista, y es el que de alguna manera está reproduciendo más dócilmente el patrón cultural de la pobreza.

En relación con el perfil atribucional, transcurrido un año aproximadamente después de su egreso de cuarto medio, y ya sabiendo en qué medida habían podido materializar sus aspiraciones, los jóvenes opinaron acerca del grado de importancia, control y estabilidad que le asignaban a los factores causales.

Dados estos datos, comparamos la variación para el grupo exitoso.

En el grupo fracasado no pudimos comparar la variación, porque las atribuciones estuvieron referidas a dos situaciones distintas: en 1983 en relación con la probabilidad de tener éxito y en 1984 en relación a su fracaso.

Los datos indicaron que el grupo exitoso en general mantuvo la estructura de su perfil atribucional al comparar el que se refiere a la posibilidad de tener éxito al momento de egresar con el perfil referente a la percepción de cumplimiento real de sus aspiraciones un año después. Esta similitud, y el hecho que se mantuviera la atribución interna por sobre la externa, podría significar que el proceso de culturalización incide más que la experiencia educativo-laboral posterior al egreso. El no reconocimiento de los múltiples factores externos que en nuestro país condicional al éxito refleja nuevamente la conciencia superficial de los jóvenes de sectores populares. Más aún, nos preguntamos: ¿qué efectos podrían tener estas características del perfil para estos jóvenes, si en un futuro fracasan? Podríamos postular que, dado que el éxito lo han atribuido especialmente a ellos mismos, entonces un fracaso los podría desanimar considerablemente. Según el principio de primacía, si fracasan podrían excluir la incidencia de variables externas como posible causal de su fracaso.

Los datos nos mostraron un descenso en los promedios de casi todos los factores en las tres dimensiones. Es decir, los jóvenes del grupo exitoso percibían los factores menos importantes, menos controlables y aún menos estables. Dicho resultado es concordante con lo encontrado por Nicholls, Sapaj, Soto y Vela (125), quienes señalan que los promedios bajan en las tres dimensiones al pasar de situaciones hipotéticas a situaciones de la vida real.

Los hombres bajaron sus promedios en las tres dimensiones, aún más que las mujeres, lo que podría indicar que el contacto con la realidad tuvo mayor impacto sobre ellos. Las mujeres por su parte tendieron a darle mayor relevancia a factores externos, lo que estaría indicando que ellas adquirieron un grado de conciencia con mayor orientación hacia el medio ambiente y más criticidad frente a su realidad. Además, ellas percibieron ciertos factores: empeño, estado de ánimo, confianza en sí, motivación y convivencia familiar, más esta-

bles que los hombres. Dadas las características de estos factores, podríamos pensar que a futuro las mujeres podrían tender a tener mayor éxito que los hombres.

Al analizar los cambios en el grupo exitoso, separados por modalidad, observamos que las variaciones son similares para ambas modalidades, lo cual confirmaría el patrón homogeneizante de la educación media, el cual hemos comentado anteriormente.

El grupo que percibe no haber cumplido con sus aspiraciones no atribuyó su fracaso a ningún factor en especial. Dentro de este contexto, le asignaron mayor importancia a factores externos. Además, percibieron que controlaban mayormente factores internos a los cuales les daban poca importancia, y pensaban que estos mismos factores eran los más estables. Este perfil atribucional estaría indicando que los jóvenes que fracasan tienen cierta conciencia crítica, ya que independizan su fracaso de los factores internos. Sin embargo, nos llama la atención que no les atribuyeran mayor importancia a los factores externos para su fracaso. Otra manera de interpretar estos resultados, sería relacionarlos con un patrón de tipo defensivo, evitando con ello el daño psicológico que implica asumir su fracaso.

Los jóvenes fracasados, al controlar más los factores internos que externos, estarían nuevamente corroborando un sentido realista, al percibir que muchos de los factores de su medio ambiente les resultan inmanejables.

El hecho de que en general los jóvenes fracasados tengan un control menor sobre todos los factores al compararlos con el grupo exitoso y, en especial, en los factores empeño, confianza en sí mismo y capacidad personal, indicaría la existencia de un deterioro en su autoimagen.

La tendencia a la inestabilidad en este grupo, que también fue encontrada por Nicholls, Sapaj, Soto y Vela (126), es contradictoria con las formulaciones clásicas acerca del desamparo aprendido. Es decir, los jóvenes que se perciben fracasados, al percibir esta inestabilidad, estarían dejando espacios abiertos para el cambio a futuro.

Dentro del grupo fracasado, los perfiles atribucionales un año después del egreso fueron muy similares para hombres y mujeres,

aunque hubo una leve tendencia de las mujeres a tener promedios más altos en los factores externos. Este dato es concordante con lo que se dio en el grupo exitoso, lo que hace aparecer a las mujeres con mayor conciencia crítica. Se podría concluir, entonces, que éste es un patrón cultural propio del género.

Las diferencias de los perfiles atribucionales entre los fracasados de la modalidad científico-humanista y técnico-profesional son muy pequeñas. Aún así, a la suerte se le asignó mayor importancia entre los científico-humanistas, lo cual podría explicarse por las dificultades propias del proceso de selección a la educación superior. En cambio, los técnico-profesionales sentían que el apoyo de la familia dependía más de ellos, y la calidad de su establecimiento era más estable, lo que probablemente se debe a la alta proporción de jóvenes de esta modalidad que continuó su práctica profesional.

## 2. UNA REFLEXION CRITICA

Quisiéramos concluir nuestro libro haciendo una breve reflexión acerca de nuestros hallazgos, con una perspectiva más amplia que los sitúe en una dimensión macrosocial.

Del análisis de los hallazgos surgen dos ideas relevantes, que ya habíamos anticipado en la introducción. Estas son la selectividad del sistema educativo y el reforzamiento de una conciencia superficial en los jóvenes de sectores populares. Ambas ideas están relacionadas con la reproducción cultural en la conservación de un tipo de estructura social y de distribución del poder.

### *Selectividad*

La familia, la escuela, el sistema de educación superior, la industria, la oficina, el barrio, son ámbitos de socialización. En ellos, los jóvenes se culturalizan. Es decir, aprenden los valores y normas y las maneras de percibir, pensar y de comunicarse. Todo este proceso está regulado socialmente por medio de una imposición simbólica. O sea, en cada sociedad prevalece cierto tipo de valores, ideas, ex-

presiones que le son funcionales a la estructura social. Los grupos que tienen mayor acceso al poder en sus diferentes formas: político, militar, económico, etc., son los que tienen mayor incidencia en el control simbólico. Este mayor control simbólico, a su vez, les permite apoyar la estructura social, haciéndola perdurar y usando el poder en función de su propio beneficio.

Sin embargo, por ser este control de carácter sólo simbólico no puede ser nunca absoluto (127). Además, cualquier símbolo es dialéctico y conlleva en su naturaleza valórica su antítesis; por tanto, genera contradicciones que son reluctantes al control absoluto. En tercer lugar, los seres humanos son capaces de generar su propio proyecto, el que se expresa en símbolos autónomos que son capaces de defender. Por tanto, en toda sociedad existen tensiones y conflictos entre una cultura que intenta ser predominante y otras culturas que se resisten a dicha imposición cultural. Se abren así posibilidades para la expresión de simbologías culturales diferentes, que pueden devenir en una transformación social.

Con esta perspectiva, hemos sido capaces de ratificar en nuestros hallazgos ciertos símbolos que reflejan la expresión de la cultura dominante y algunos mecanismos de resistencia a éstos.

Un símbolo de la dominación es el de la discriminación social expresada a través de la función selectiva que ejerce el sistema educativo y que va afectando la manera de pensar de los jóvenes de sectores populares. De acuerdo a lo que hemos dicho, este símbolo tiene una representación en el significado que los jóvenes le asignaron al trabajo no profesional. Podríamos preguntarnos: ¿qué repercusiones ideológicas o sociales puede tener entre estos jóvenes el pensar que el trabajo manual no es deseable?, ¿no contribuye esto a la diferenciación social?

Podríamos pensar que la cultura de dominación estigmatiza a los jóvenes de sectores populares que no han podido continuar sus estudios al término de la educación media. Esta conceptualización desvalorizada del trabajo manual permite a los empleadores que usan este tipo de trabajo pagar bajos salarios. Tenemos entonces así que el ciclo de relaciones entre símbolos y conductas sociales se cierra, y la cultura

dominante a través de este mensaje ha transmitido un principio regulador difícil de modificar.

Sin embargo, desde otro ángulo vemos que los jóvenes son capaces de percibir lo absurdo que resulta esta conceptualización del trabajo y critican tenazmente a aquellos empleadores que los contratan con bajos salarios, lo que aparece más claramente expresado en las historias laborales, que no fueron incluidas en este libro y que serán publicadas posteriormente.

Esta doble dimensión de dominación y crítica, que muestran los hallazgos, da cuenta del fenómeno social y cultural que anteriormente definiéramos.

El sistema escolar no sólo contribuye a la selectividad a través de la conceptualización del trabajo. También vemos otra expresión simbólica en la manera como los jóvenes percibe en éxito o el fracaso. Prueba de esto es el hallazgo, similar al de otros estudios, de que los jóvenes que se sentían exitosos percibían que seguirían siéndolo; en cambio, los que fracasaban percibían su futuro más incierto. La sociedad estimula así una concepción "exitista", donde lo esencial es aprender a triunfar en detrimento de otro tipo de valores, como son las relaciones interpersonales, la participación, el éxito grupal, etc. Es decir, la cultura dominante va inculcando en los jóvenes que en nuestra sociedad el éxito es premiado y el fracaso es deleznable.

Otra representación de la selectividad que se transmite a través de la escuela tiene que ver con las aspiraciones. Estas no fueron cumplidas por muchos de los jóvenes, y además, la escuela no hizo ningún esfuerzo para facilitar su materialización. Pareciera que en este acto simbólico la escuela estuviera interesada en promover un principio de equidad que desafortunadamente es falso: "En Chile todos los jóvenes que finalizan su educación media pueden tener las mismas aspiraciones educativo-laborales".

También representando el principio de la falsa equidad, tenemos el hallazgo relativo a la orientación vocacional no diferenciada entre los sectores populares y los sectores medios altos y alto. Esto redundaba en que las aspiraciones son relativamente similares.

Este acto representa la forma como la cultura dominante, a tra-

vés de una educación formalmente igualitaria, intenta persuadir a la juventud de sectores populares de que existe una equidad social. Sin embargo, el elevado porcentaje de jóvenes que no materializa sus aspiraciones sirve para desmitificar esta aparente equidad. Como consecuencia de lo anterior, se produce en muchos de los jóvenes que fracasan una reacción antagónica a la imposición cultural.

Otra representación de la selectividad es el hecho de que la escuela no reacciona frente a la discriminación social, permitiendo que los hijos de padres menos educados se propongan aspiraciones menos altas.

También, en cuanto a la representación de la selectividad, la modalidad educativa es funcional a un patrón social discriminativo. Los más pobres van a la modalidad técnico-profesional, que es terminal y que no facilita el camino a la educación terciaria.

Finalmente, la cultura dominante, mediante mecanismos muchas veces encubiertos, se encarga de inculcar en los jóvenes los principios reguladores del éxito o del fracaso, que, como viéramos, tienden a ser homogeneizantes. De esta manera la dominación se hace efectiva, uniformando culturalmente a la sociedad a través de un conjunto de conceptos, que son funcionales al grupo que sustenta el poder.

Es interesante consignar que nuestros hallazgos muestran que el logro no está solamente asociado a las condiciones materiales, sino también a las maneras de pensar que tiene el individuo, lo cual está en el dominio simbólico y es más fácilmente manipulable por la cultura dominante. Es decir, en nuestra cultura el éxito depende tanto de las condiciones socioeconómicas y estructurales como del constructo mental, que es parte del sistema disposicional y proposicional del individuo. Sin embargo, la cultura dominante se vale de la posibilidad de disociar el éxito de las condiciones materiales, inculcando al joven que sus posibilidades educativo-laborales más bien dependen de él que de sus condiciones materiales, y por tanto, el acceso a los sectores dominantes está abierto para todos. A través de esta falacia y del control simbólico se posterga el cambio de las condiciones materiales para los sectores populares, manteniendo la estructura de poder y favoreciendo la reproducción de la cultura dominante.

Por esta misma condición de dominación simbólica se abre un espacio para que ciertos jóvenes se sobrepongan a sus condiciones económicas y logren materializar expectativas similares a las de los grupos de poder, con lo cual le dan un argumento de ratificación a la cultura dominante. Por otra parte, nuestros hallazgos nos indican que algunos jóvenes, en especial mujeres, se resistieron a esta imposición simbólica, atribuyendo su fracaso a su entorno más que a ellos mismos, siendo, por tanto, más realistas y críticos.

#### *Reforzamiento de la conciencia superficial*

Además de la selectividad, otra representación de la cultura dominante está dada por el reforzamiento de una conciencia superficial en los jóvenes. La conciencia superficial es el reflejo de una falta de criticidad frente a la realidad, de tal suerte que la comprensión de ciertas situaciones está atomizada.

Esta conciencia superficial es lo que permite nuevamente que puedan transmitirse categorías de comprensión, maneras de ver el mundo, que favorecen a la estructura de poder.

La conciencia superficial la vemos reflejada en muchos hallazgos de nuestro estudio. Por ejemplo: el tipo de atribución que hacen los jóvenes acerca del éxito y el fracaso; las maneras como perciben sus establecimientos educacionales; la forma en que perciben a sus profesores; la similitud entre aspiraciones reales e ideales; su visión acerca de su futuro; el tipo de aspiraciones educativo-laborales que se proponen y otras.

Estos hallazgos conllevan una manera muy parcial de mirar la realidad. Imaginemos por un momento qué pasaría si los jóvenes realmente atribuyeran el éxito y el fracaso a los factores reales; o que analizaran seriamente el sistema escolar donde se han educado; o pudieran pensar qué sentido tiene el considerar semejantes sus aspiraciones reales e ideales, etc. Estaríamos ciertamente frente a una juventud en rebeldía.

Podríamos concluir que la cultura dominante ha sido capaz de imponerse inculcando en muchos jóvenes valores que le son propios y funcionales, afectando relativamente la autoestima de los que fracasan

e inculcando ciertas maneras especiales de pensar en los que tienen éxito, sin embargo; aparecen resquicios que pueden ser interpretados como señales de un posible cambio social.

# NOTAS

- (1) Ochoa, J. "La construcción social en Berger, y Luckman y en Michael F. D. Young", Santiago, CIDE, documento presentado al Seminario de Formación Cultural Escolar y cambio educacional, julio 1984.
- (2) García Huidobro, J.E. y Martinic, S. "Cultura Popular: proposiciones para una discusión", Santiago, CIDE, *Documento de Trabajo* Nº 7, 1983.
- (3) Ochoa, J. *Op. cit.*
- (4) Bourdieu, T. "Reproduction in education, society, and Culture". London Sage Publications 1977.
- (5) Algunos de los antecedentes y cifras expuestos en este párrafo han sido extractados de Latorre, C. L. y Yonemura, A. "Formation of urban low income class and education: Chile and Mexico". Tokyo, Japan, Institute of Development Economics. J.R.P. Series Nº 59, March 1986.
- (6) ODEPLAN-Universidad Católica de Chile. "Mapa de la extrema pobreza". Santiago, Chile 1972.
- (7) CEPAL, "Balance preliminar de la economía latinoamericana, Santiago, diciembre de 1983.
- (8) La educación formal incluye los establecimientos de niveles básico, medio o superior que están reconocidos como tales por el Ministerio de Educación. El resto de los cursos, académicos o centros de capacitación de mano de obra constituyen la educación no-formal.
- (9) Un ejemplo muy ilustrativo al respecto puede observarse en el documental de David Benavente denominado "Los Mecánicos". Es un film de carácter antropológico que muestra la historia de vida de tres jóvenes de distintos estratos interesados en trabajar en el rubro de la mecánica. El primero, de estrato alto, recibe una buena formación técnica y el crédito necesario para instalar un garaje. Por sus relaciones sociales y su trato personal —de igualdad cultural— con los usuarios establece una cartera estable de clientes que le permite financiarse y surgir. El segundo se forma en el trabajo; con mucho esfuerzo logra independizarse, pero no consigue ni el financiamiento ni la clientela que requiere para

mantenerse. El tercero ingresó como aprendiz en el taller del segundo y al sucumbir éste comienza a buscar trabajo en cualquier cosa para poder subsistir. Es decir, frente a una misma inquietud los tres obtienen resultados muy diferentes.

- (10) Azúan, D. Los jóvenes hoy, CIDE, *Cuadernos de Educación*, año XIV, Nº 125, Santiago, mayo de 1983.
- (11) La Prueba de Aptitud Académica (PAA) es un test nacional, cuyo objetivo es seleccionar a los estudiantes para su ingreso a la educación superior.
- (12) De acuerdo a algunas cifras disponibles en las distintas regiones del país entre un 5% a un 11% de los jóvenes tiene algún nivel de drogadicción. Entre los escolares se estima que un 12% de estudiantes secundarios se embriaga a lo menos una vez por mes y un 1,6% de la población menor de 15 años en sectores populares son alcohólicos con síndrome de privación. Citados en González, L. E. "Scouting an adaptable non-formal education alternative to promote development among Chilean Youth". Harvard University. Ph. D. Dissertation Cambridge 1982.
- (13) De la Maza, G. "Análisis sociocultural de la drogadicción". Arzobispado de Santiago, Vicaría de la Pastoral Juvenil. Documento de Trabajo Nº 3 de 1982.
- (14) Insunza, J.; Solari, R.; Valenzuela, E. "Antecedentes para comprensión de la juventud chilena actual". *Documento de Trabajo*, Nº 7, SUR, diciembre de 1981.
- (15) Una relación entre el modelo de desarrollo de carácter modernizante y su vinculación con el sistema educativo, puede verse en Magendzo, Abraham; Barra, Nancy; González, Luis Eduardo. "Estudio Comparativo de cambios e innovaciones en la educación técnica y la formación profesional en América Latina". Santiago, UNESCO, 1981.
- (16) Ver por ejemplo: Valenzuela, E.; Solari, R. "Los jóvenes de los Ochenta, una interpretación sociológica de la actual generación estudiantil de la clase media". Santiago, SUR, *Documento de Trabajo*. Septiembre de 1982.
- (17) Gurrieri, A.; Torres-Rivas, E. "Situación de la juventud dentro del complejo económico-social de América Latina", en Gurrieri, Torres-Rivas; González y De la Vega. "Estudios sobre la juventud marginal latino-americana", México, Siglo XXI, 1971, p. 12.

- (18) Ver por ejemplo: Vives, F.; Silva, M.; Serrano, C. Diagnóstico de la juventud marginal. "Un estudio de caso: San Gregorio". Santiago, DECU 1981.
- (19) Algo similar, por ejemplo, se ha observado en Argentina. Ver Fundación Torcuato Di Tella. "Cambio social en la Argentina". *Mimeo*. Publicación interna N° 59, Instituto de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- (20) Himmel, E.; Maltes, S.; El prestigio de las carreras universitarias en Chile, en *Revista de Educación* N° 81, agosto-septiembre 1980, p. 33-37.
- (21) Lavados, I. Le Maitre, María José. "La Educación Superior en Chile, riesgos y oportunidad en los 80", Santiago, CPU, 1985.
- (22) Los costos pueden no parecer tan altos en términos internacionales, pero el problema estriba en que en Chile un obrero del Plan del Empleo Mínimo gana US\$ 20 mensuales y un maestro primario o un obrero especializado tiene un salario de US\$ 100.
- (23) Briones, G. "La distribución de la educación en el modelo de economía neoliberal". 1974-1982. PIE Estudios, julio 1983, p. 50.
- (24) Schiefelbein, E.; Farrel, J. *Eight Years of their lives*. Ottawa, IDRC, 1982.
- (25) Briones, G. *Op. cit.*
- (26) *Ibid.*
- (27) *Ibid.*
- (28) Esta tendencia se ha venido acentuando en años posteriores; es así como en 1984 no se completó el 47% de las vacantes ofrecido en los centros de capacitación técnica, según fuentes del Ministerio de Educación.
- (29) Menanteau-H., D. El sistema educativo y su incidencia en la estratificación social en Chile. Santiago, CPU, *Estudios Sociales*, N° 19, 1er. Trimestre 1979, p. 113.
- (30) Insunza, J.; Solari, R.; Valenzuela, E. *op. cit.*
- (31) La educación formal en Chile está organizada en ocho grados de Educación General Básica, después de los cuales siguen cuatro años de Educación Media. Existen dos modalidades para la educación media: la Científico-Humanista y la Técnico-Profesional. La legislación vigente establece que los dos primeros años de la educación media son comunes.

- (32) Echeverría, R. "Estadísticas de matrícula y población. 1935-1982". Santiago, PIIIE Estudios 1982.
- (33) Magendzo, A.; González, L.E. "Análisis de la educación media técnico-profesional". Santiago, PIIIE Estudios, 1982.
- (34) Algunos cientos de puntajes ponderados mínimos y costo anual de la matrícula en la Región Metropolitana son los siguientes: Medicina 723 puntos (\$ 73.500); Odontología, 709 puntos (\$ 73.700); Psicología, 707 puntos (\$ 73.500); Derecho 697 puntos (\$ 73.500); Agronomía 683 puntos (\$ 73.500); Veterinaria 767 puntos (\$ 73.500); Arquitectura 667 (\$ 67.500); Ingeniería Comercial 661 puntos (\$ 62.700); Química y Farmacia, 655 puntos (55.000); Bioquímica 645 puntos (\$ 48.700); Ingeniería Civil 625 puntos (\$ 62.700); Ingeniería Forestal, 622 puntos (\$ 73.500).
- (35) Schiefelbein, E.; de Andraca, A.M. Impacto de la pobreza y las dificultades enfrentadas por los alumnos de nivel medio de la Universidad. Santiago, CPU, *Estudios Sociales* N° 31, 1er. trimestre.
- (36) Illich, I. "Deschooling Society", London, Celdes & Boyers, 1971.
- (37) Para que una persona esté desempleada deben conjugarse cuatro elementos; la condición de estar sin trabajo y supuestamente estar en los límites de edad legal para trabajar; tener la necesidad de trabajar; mostrar una actitud de interés por incorporarse a la actividad laboral, lo cual se refleja en la búsqueda de trabajo.
- Las cifras de desempleo incluyen a las personas con alguna experiencia laboral previa que buscan trabajo (cesantes) y a quienes buscan trabajo por primera vez. Es lo que se denomina desempleo abierto. Pero no se incluye a quienes desean aumentar su jornada de trabajo y no pueden hacerlo (desempleo invisible o subempleo horario). Tampoco se considera la baja utilización de las capacidades y potencialidades de los trabajadores que se produce por la falta de oportunidades laborales (subempleo técnico).
- Para tener una visión más completa del concepto de desempleo, recomendamos consultar los trabajos de OIT sobre el tema, en especial:
- Standin Guy. La Noción de desempleo voluntario ILO, *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 101, enero-marzo de 1983.
- Standing Guy. The Notion of structural unemployment ILO, *International Labor Review*, Vol. 122, N° 2, march-april, 1983, p. 137.
- Standing Guy. The notion of technological unemployment ILO, *International Labor Review*, Vol. 123, march-april 1984, p. 127.
- De ellos se han extractado algunas de las definiciones utilizadas.

- (38) Tokman, V. Reactivación con transformación, el efecto empleo en *Colección Estudios CIEPLAN*, N° 14, Santiago, sept. 9184, pp. 105-127.
- (39) Müller, P. Análisis de la desocupación chilena, en *Colección Estudios CIEPLAN*, N° 14, p. 29.
- (40) Véase *CIEPLAN Colección Estudios N° 14*. Desocupación chilena. Diagnóstico impacto social y soluciones. Santiago, noviembre de 1984, y PREALC. Después de la Crisis Lecciones y perspectivas. Santiago, octubre de 1984.
- (41) Los criterios para considerar a una persona ocupada son disímiles. En el caso chileno algunas encuestas consideran ocupado al que ha trabajado más de ocho horas en la semana en que se aplica la encuesta.
- (42) Echeverría, R. *Op. cit.*
- (43) Livacic, C. "Ocupación, desocupación de los jóvenes de 14 a 19 años en el Gran Santiago, 1965-1981". Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile, 1983.
- (44) Lira, E.; y Weinstein, E. Desempleo y daño psicológico en *Revista chilena de Psicología*. Vol. IV, N° 2, 1981, pp. 69-74.
- (45) Para efectos de las estadísticas se consideran ocupados a los que han trabajado más de un cierto número de horas, que puede ser hasta 8 en la semana en que se realiza la encuesta de empleo.
- (46) Insunza, J.; Solari, R.; Valenzuela, E. *Op. cit.*
- (47) Gili e Illanes, M. El empleo juvenil, Santiago, Ministerio del Trabajo. Citado por Kirsh, Henry. La participación de la juventud en el desarrollo de América Latina, *Revista de la CEPAL*, dic. 1983, p. 119.
- (48) Latorre, C.L.; González, L.E. "Posibilidades de capacitación, organización, de los trabajadores del sector informal de la economía". Santiago, PIIIE, Informe de Investigación, 1981.
- (49) *Ibid.*
- (50) Gurrieri, A. Situación y perspectivas de la juventud en una población urbano-popular. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 3, julio-sept. de 1966, p. 571.
- (51) Ver Carnoy, M. "L'Education et l'emploi un etude critique". Paris, Unesco, IIPE, N° 26, 1977. Y Woodhall, M. Educación, trabajo y empleo, reseña sumario, Ottawa, IDRC, Documento TS 305 1981.

- (52) Infante, I. "Educación familiar: estrategia de cambio en sectores populares", Santiago, CIDE, Documento de Trabajo N° 12, 1982.
- (53) Martinic, S. "La realidad sociocultural de la familia popular en la tercera región. Estudio exploratorio". CIDE. Instituto de Educación Popular Copiapó. Documento de Trabajo N° 1, 1979.
- (54) *Ibid.*
- (55) Hirsch, B.I. Psychological Dimensions of Social Networks. A multi-method analysis. *American Journal of Community psychology* 7 (3), pp. 263-277, 1979.
- (56) Dieder, M. Redes sociales y búsqueda de ayuda. *Revista chilena de Psicología*, V, VIII, 1, 3-7, Santiago, 1985-1986.
- (57) Becker, D.; Weinstein, E. La familia frente al miedo. Aspectos psicodinámicos y psicoterapéuticos. *Revista chilena de Psicología*, V, VIII, 1, Santiago, 57-63, 1985-1986.
- (58) Magendzo, S.; López, G.; Larrain, C.; Pascal M.I. "Y así fui creciendo. La vida de la mujer pobladora". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, 2a. Edición, 1985.
- (59) Magendzo, S.; Gazmuri, C. "Alcance acerca de la caracterización de la pobreza". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago 1980.
- (60) Sullivan, E.V. "A critical psychology interpretation of the personal World", New York, Plenum Press, 1984.
- (61) Erikson, E.H. "Identity and life cycle Psychological Issues", 1, N° 1, 1959.
- (62) Bandura, A. (1977). "Social Learning theory" Englewood Cliffs, N° 5, Prentice Hall, 1977.
- (63) Sullivan, E.V. *Op. cit.*
- (64) Bourdieu, T. "Outline of a theory of practice". In *Cambridge studies in social anthropology*. London, Cambridge University Press, 1977.
- (65) Sullivan, E.V. *Op. cit.*
- (66) Coles, R. "Privileged ones", Boston: Little Brown, 1977.
- (67) Bourdieu, T. *Op. cit.*

- (68) Miechenbaum, D.; Gilmore, J.B. La naturaleza de los procesos inconscientes, una perspectiva cognitivo-conductual. *Terapia Psicológica*, Año II, Nº 4, 1984.
- (69) Beck, A. T. "Cognitive Therapy and the emotional disorders", New York, Internacional Universities Press, 1976.
- (70) Miechenbaum, D.C. "Cognitive behavior modification", New York: Plenum, 1977.
- (71) Dieder, M. *op. cit.*
- (72) Kelly, G. "A bried introduction at personal construct theory". New York, Academic Press 1970.
- (73) Cronbach, L.; Mechl, P. Construct validity of psychological tests. *Psychological Bulletin* 52, pp. 281-302, 1955.
- (74) Weiner, J.B. "Human Motivation", New York, Holt Rinchart, Winston, 1980.
- (75) Rotter, J.B. Generalized expectances for internal versus extend control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966 (80), Whale, Nº 609.
- (76) Heider, F. "The Psychology of interpersonal relations", New York, Wiley 1958.
- (77) Betancourt, H. y Weiner, B. Attribution for achievement-related events, expectancy and failure in Chile and the United States. *Journal of Cross Cultural Psychology* 13, pp. 362-374, 1982.
- (78) Weiner, J.B.; Freize, I.; Kukle, A.; Reed, L.; Rest, S. y Rosenbaun, J. "Perceiving the causes of success and failure", New Jersey Morristown. General Learning Press, 1977.
- (79) De Charms, R. Enhancing motivation: change in the classroom"; New York, Wiley 1976.
- (80) Weiner, J.B. *Op. cit.*
- (81) Betancourt, H. y Weiner, J.B. *Op. cit.*
- (82) Baldwin, A.L. A cognitive theory of socialization en Goslin O.A. (Ed.) *Handbook socialization theory and research*. Chicago, Kand McNelly Press 1969.
- (83) Neisser, V. "Cognitive Psychology". New York, Appleton Century crofts, 1966.

- (84) Weiner, B.; Neirenberg, R.; Golstein, M. Social Learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *J. Pers.* 44, pp. 52-68, 1976.
- (85) Jones, E.E. y Davis K.E. From act to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Bercowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology*. (Vol. 2) New York, Academic Press, 1965.
- (86) Weiner, B.; Neirenberg, R.; Golstein, M. *Op: cit.* 1976.
- (87) Frieze, I.H.; Weiner, B. Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality* 39: 591-605.
- (88) Jones, E.e. y D. McGillin. Correspondent inferences an the attribution cube: A comparative reappraisal. En J.H. Harvey, W.J. Ickes y R.F. Kidd (eds.) *New directions an attribution research* (VI) Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, 1976.
- (89) Kelley, H.H. Attribution theory in social psychology. *Nebr. symp Motiv.* 15, pp. 192-238, 1967.
- (90) Orivis, B.R.; J.D. Cunnigham y H.H. Kelley. A closer examination of causal inference: The roles of consensus, distinctiveness and consistency information. *Journal of Personality and Social Psychology* 32: 605-16, 1975.
- (91) Kelley, H.H. *Op. cit.*
- (92) Frieze, I.H. Bar Tal, D. y Carroll, J.S. "New approaches to social problem: Applications of attribution theory", San Francisco. Jossey-Bass, 1979.
- (93) Manson y Snyder. Extractado de Perلمان, D. y Crosby, P. *Psicología social interamericana*. p. 132, México, 1985.
- (94) Muchos autores han defendido que la postura que las atribuciones inferidas del comportamiento de otros como del propio se rigen por modelos explicativos y similares. Ver Schneider, D. Hastorf, A. Ellsworth, P. "Percepción personal". México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.
- (95) Frieze, J.H. y Weiner, B. *Op cit.*
- (96) Schneider, D.; Hastorf, A.; Ellsworth. P. *Op. cit.*
- (97) Condray, D.S. y J.J. Show. An empirical test of the correlation analysis on causal attribution. *Journal of Experimental Social Psychology* 14, pp. 280-290, 1978.

- (98) Kun, A. y Weiner, J.B. Necessary versus sufficient causal schemata of success and failure. *Journal of research in personality* 7:197-207. 1973.
- (99) Miller, D.T. Ego involvement and attribution for success and failure. *Journal of Pers. Soc. Psychology*. 34: 901-6, 1976.
- (100) Seligman, M. "Helplessness". San Francisco. W.H. Freeman, 1975.
- (101) Kelley, H.H.; Michela, J.L. Attribution theory and research. *Review of Psychology*. 31:457-501. 1980.
- (102) Deaux, R. Sex: A perspective on the attribution process. En *J.H. Harvey y colab. New directions in attribution research* (Vol. 1) Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, 1976.
- (103) Suckeiman. Extractado de Kelley, H.H. y Michela, J.L. *Op. cit.* 469.
- (104) Feather, N.T. y Simón, J.G. Extractado de Kelley, H.H. y Michela, J.L. *Op. cit.* p. 468. 1980.
- (105) Weiner, B.; Russell, D.; Lerman, D. Affective consequences of causal ascriptions. Extractado de Weiner, *op.cit.*
- (106) Valle y Frieze. Extractado de *Perlman, D. y Crozby, P.C.* México, "Psicología Social", México, Ed. Interamericana, p. 135, 1985.
- (107) Olearly y Herman. Extractado. *Ibid.* p. 136.
- (108) Feelman Sumers y Kioles. Extractado *ibid.*, p. 136.
- (109) Rosenthal, R. y L. Jacobson. "Pygmalion in the classroom". New York. Holt Rinehart and Winston, 1968.
- (110) Weiner, B.; Rusell, D.; Learman, D. *Op. cit.*
- (111) Arbey y Maruyara. Extractado de *Perlman, D. y Crozby, P.C.* *Op. cit.*, p. 138, 1985.
- (112) Weiner, B.; Russell, D.; Learner, D. *Op. cit.*
- (113) Fyaws y Maehr. Extractado de *Perlman, D. Crozby, P.C.* *Op. cit.*, p. 139, 1985.
- (114) Weiner, B. 1980. *Op. cit.*
- (115) Postner, Charles. Seminario Problemas Metodológicos Educativos de los Programas de Apoyo Campesino, Santiago, PIIE, 14-17, enero 1986.
- (116) Esta relación se establece sobre la base de estudios anteriores. Ver: Se-

púlveda, D. "Estratificación Social en Chile". Santiago, Departamento de Investigaciones Sociales, Instituto de Sociología de la Universidad de Chile, mimeo, 1971.

- (117) Los datos de las trayectorias se depuraron dejando solamente aquellos que eran perfectamente consistentes y posteriormente se aproximaron a cifras enteras. De ahí que pueden aparecer pequeñas diferencias porcentuales con otros cuadros de cumplimiento de aspiraciones.
- (118) Entendemos por alto grado de cumplimiento de las aspiraciones aquellos que le asignaron un puntaje de cinco o más en una escala de 1 a 7 y que además dieron razones positivas respecto al logro de sus metas. Con un puntaje de cuatro o menos y con razones negativas sobre el logro, lo definimos como bajo nivel de cumplimiento.
- (119) La tabla de verdad que construimos fue la siguiente:

Autopercepción del factor causal (motivación, creencia o información)	Grado de importancia	Grado de control	Grado de estabilidad	Ponderación predictiva de la atribución de éxito
A	A	A	A	16
A	A	A	A	15
A	A	A	B	14
A	A	B	B	13
A	B	A	A	12
A	B	A	B	11
A	B	B	A	10
A	B	B	B	9
B	B	B	B	8
B	B	B	B	7
B	B	A	A	6
B	B	A	B	5
B	A	B	A	4
B	A	B	B	3
B	A	A	A	2
B	A	A	B	1

A significa alto, esto es puntajes 5, 6 ó 7 en la escala 1 a 7.  
B corresponde a bajo, es decir 4, 3, 2, 1.

- (120) Bowles, S. "Education, class conflict and uneven development", citados por Schiefelbein, E.; Farrel, J. *op. cit.*
- (121) Nicholls, E.; Sapaj; Soto, M. y Vela, P. "Percepción de controlabilidad en adolescentes de sectores populares. Antecedentes y algunas consideraciones acerca de sus consecuencias". Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad Católica. Santiago 1984.
- (122) Citado en *Ibid.*
- (123) Bandura, A. *Op. cit.*
- (124) Nicholls et al. *Op. cit.*
- (125) *Ibid.*
- (126) *Ibid.*
- (127) Bernstein, B. "Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural. Un modelo". *Mimeo*. Traducción E. Guerrero Tapia. Santiago, 1984.

# **CUADROS**

**CUADRO II.1.**

**Variación porcentual de la fuerza laboral por sector económico**

SECTOR		AÑOS		
		1960	1970	1982
Primario	Agricultura, forestación, pesca y caza	29.0	21.2	18.0
	Minería	4.0	3.0	2.2
Secundario	Industria manufacturera	18.8	16.6	13.7
	Construcción	6.0	6.5	6.5
	Electricidad, gas y agua	0.8	0.7	0.7
Terciario	Comercio	10.5	11.2	14.3
	Transporte y Comunicación	5.1	6.1	5.8
	Servicios	23.8	25.8	31.3
	Otros no clasificados	2.0	8.9	7.5
TOTAL FUERZA LABORAL: % n		100 2.285.319	100 2.695.566	100 3.573.104

Fuente: C.L. Latorre y Akio Yonemura, Formation of Urban Low Income Class and Education: Chile and Mexico. Tokio, Institute of Developing Economies, March, 1986; pág. 40.

Hasta 1970 se consideran mayores de 12 años. A partir de 1982 se consideran mayores de 15 años, pues el número de trabajadores menores es muy pequeño.

**CUADRO II.2.**

**Aportes porcentuales al producto interno bruto de cada sector de la economía a precios de mercado**

SECTOR		AÑOS		
		1960	1970	1982
Primaria	Agricultura, pesca y caza	10.7	6.9	6.0
	Minería	8.1	8.9	6.0
Secundaria	Industria manufacturera	22.1	25.8	19.3
	Construcción	4.7	5.2	5.0
	Electricidad, gas y agua	1.5	2.1	3.0
Terciaria	Comercio	22.5	18.9	16.2
	Transporte y comunicación	5.3	5.3	4.6
	Servicios	25.1	27.0	39.9
TOTAL:		100	100	100

**CUADRO II.3.**  
**Coefficiente de modernización: factor de eficiencia económica**  
**de la fuerza laboral por sector.**

	S E C T O R	A Ñ O S			Variación
		1960	1970	1982	
Primaria	Agricultura, pesca y caza	0,37	0,33	0,33	- 0,4
	Minería	2,03	2,97	2,73	+ 0,7
Secundaria	Industria manufacturera	1,18	1,55	1,41	+ 0,2
	Construcción	0,78	0,80	0,77	- 0,0
	Electricidad, gas y agua	1,88	3,0	4,29	+ 2,4
Terciaria	Comercio	2,14	1,69	1,13	- 1,0
	Transporte y comunicaciones	1,04	0,87	0,79	- 0,3
	Servicios	1,05	1,05	1,27	+ 0,2

**CUADRO II.4.**  
**Variación de la composición de la fuerza laboral chilena**

Categoría Ocupacional	A Ñ O S			
	1960	1970	1980	
Empleadores	1.4	2.2	2.9	
Empleados	21.4	30.1	36.0	
Obreros	46.1	39.4	34.2	
Servicio Doméstico	8.6	6.3	6.7	
Trabajadores por Cuenta Propia	19.6	19.6	16.3	
Familiar Remunerado	1.2	-.-	-.-	
Familiar No-remunerado	1.7	2.4	3.9	
TOTAL	100	100	100	
	n	2.286.688	2.509.252	3.573.104

Fuente: C.L. Latorre y Akio Yonemura: Formation of Urban Low Income Class and Education: Chile and Mexico. Tokio. Institute of Developing Economies, March 1986; pág. 26.

**CUADRO II.5.****Distribución del consumo por quintiles de hogares**

Quintil	Nivel	% Consumo
1	Bajo	5,2
2	Medio-Bajo	9,3
3	Medio	13,6
4	Medio Alto	20,9
5	Alto	51,0
	TOTAL	100,0

**Fuente:**  
Berta Teitelboim, **Indicadores económicos y sociales, series anuales 1960-1982**, PET. Santiago, septiembre 1982; pág. 34.  
Utiliza como fuente Encuesta de Presupuestos Familiares, del INE para 1978.

**CUADRO II.6.****Variación de los ingresos reales por categoría ocupacional**

Categorías	PERIODO			
	1970-73	1974-76	1977-80	1981-83
Empleadores	100.0	64.6	146.4	152.0
Empleados	100.0	51.6	88.2	105.7
Obreros	100.0	58.1	78.0	94.1
Trabajadores por Cuenta Propia	100.0	57.6	95.5	99.6

**CUADRO II.7.****Variación de los ingresos reales según el nivel educacional**

Nivel Educativo	PERIODO			
	1970-73	1974-76	1977-80	1981-83
1-7. Universidad	100.0	53.6	99.7	109.2
1-4. Especial	100.0	57.1	81.4	105.9
1-4. Secundaria	100.0	51.3	80.4	82.2
5-8. Primario	100.0	59.4	77.0	86.1
0-4. Primario	100.0	60.4	80.4	95.1

**Fuente:** C. L. Latorre y Akio Yonemura: **Formation of Urban Low Income Class and Education: Chile and Mexico**. Tokio, Institute of Developing Economies, March 1986; pág. 35.

**CUADRO II.8.****Distribución de la población joven en Chile (en miles)**

EDAD (años)	URBANA			RURAL			Total
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	
15-19	496,9	508,5	1.005,4	116,6	90,2	206,8	1.211,2
20-24	479,8	499,1	978,9	105,5	77,1	182,6	1.161,5
Sub-total	976,7	1.007,6	1.984,3	222,1	167,3	389,4	2.373,7
TOTAL PAIS	4.584,2	4.851,1	9.435,3	1.104,3	947,6	2.051,9	11.487,2

Fuente: INE Anuario Estadístico 1982. Santiago 1983.

(1) República de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas, Compendio Estadístico 1983, Santiago, 1983.

**CUADRO II.9.****Distribución de la participación en la fuerza laboral  
(en miles)**

Ubicación	Tramo edad	En fuerza laboral	Fuera	Población Total
URBANO	15-19 n (%)	185,3 (18,3)	828,5 (81,7)	1.013,8 (100,0)
	20-24 n (%)	566,6 (57,8)	414,8 (42,2)	981,3 (100,0)
RURAL	15-19 n (%)	84,2 (33,3)	169,0 (66,7)	253,3 (100,0)
	20-24 n (%)	114,1 (65,1)	61,3 (34,9)	175,4 (100,0)
TOTAL:	15-19 n (%)	269,6 (21,3)	997,5 (78,7)	1.267,1 (100,0)
	20-24 n (%)	680,7 (58,8)	476,1 (41,2)	1.156,9 (100,0)

Fuente: INE: Encuesta Nacional de Empleo, mayo-julio 1983.

**CUADRO II.10.**

**Actividades de los jóvenes que están fuera de la fuerza laboral  
(en miles)**

Ubicación	Tramo edad	Estudio	Quisacur doméstico	Incapacitados	Otros	Total
URBANO	15-19 n (%)	705,2 (85,1)	84,4 (10,2)	6,2 (0,7)	32,7 (4,0)	828,5 (100,0)
	20-24 n (%)	173,2 (41,8)	200,7 (48,4)	8,6 (2,1)	32,3 (7,7)	414,8 (100,0)
RURAL	15-19 n (%)	103,2 (61,1)	54,3 (32,1)	2,6 (1,5)	8,9 (5,3)	169,0 (100,0)
	20-24 n (%)	6,5 (10,6)	49,8 (79,9)	2,4 (3,9)	2,8 (4,6)	61,3 (100,0)
TOTAL:	15-19 n (%)	808,4 (81,0)	138,7 (13,9)	8,9 (0,9)	41,5 (4,2)	997,5 (100,0)
	20-24 n (%)	179,6 (37,7)	250,4 (52,6)	10,9 (2,3)	35,1 (7,4)	476,1 (100,0)

**CUADRO II.11.**

**Distribución de los jóvenes que estudian**

	Educ. BSe.	M E D I A		T E R C I A R I A			Otros	Total
		Clasif. Hum.	Técnico	Centr. Tec.*	Instit. Prof.*	Univ.*		
15 - 19 n (%)	147.366 20,9	413.760 58,7	110.951 15,7	11.572 1,6	4.972 0,7	14.269 2,0	2.810 0,3	705.200 100,0
20 - 24 n (%)	0 0,0	15.570 9,0	8.706 5,0	28.359 16,4	19.348 11,2	93.593 54,0	7.624 4,4	173.200 100,0
TOTAL n (%)	147.366 (16,8)	429.330 (48,9)	119.657 (13,6)	39.931 (4,5)	24.320 (2,8)	107.862 (12,3)	9.934 (1,1)	878.400 (100,0)

Fuente: Estadística del MINEDUC, abril 1983.

INE: Encuesta Nacional de Empleo, mayo-julio de 1983.

(\*) Nota:

- Se asumió que la totalidad de la matrícula terciaria está en este tramo de edad.
- Se asumió que la mitad de la matrícula de primer año está en el tramo 15-19 años.

**CUADRO II.12.**

**Actividad de los jóvenes que están en la fuerza laboral  
(en miles)**

Ubicación	Tramo edad	Ocupados	DESOCUPADOS		Total
			Cesantes	Buscan trabajo primera vez	
URBANO	15-19 n (%)	122,1 (65,9)	24,9 (13,4)	38,4 (20,7)	185,3 (100,0)
	20-24 n (%)	397,7 (70,2)	97,8 (17,2)	71,1 (12,6)	566,6 (100,0)
RURAL	15-19 n (%)	67,4 (80,0)	9,2 (10,9)	7,7 (9,1)	84,2 (100,0)
	20-24 n (%)	93,3 (81,8)	15,2 (13,3)	5,6 (4,9)	114,1 (100,0)
TOTAL:	15-19 n (%)	189,4 (70,3)	34,1 (12,6)	46,0 (17,1)	269,6 (100,0)
	20-24 n (%)	491,0 (72,1)	113,1 (16,6)	76,6 (11,3)	680,7 (100,0)

Fuente: INE: Encuesta Nacional de Empleo, mayo-julio 1983.

Nota: Entre los ocupados se incluye al PEM y POJH, que son programas remediales del Estado para disminuir la cesantía.

El INE define a los desocupados como aquellas personas que han hecho esfuerzos definidos para conseguir trabajo los dos meses precedentes a la entrevista

**CUADRO II.13.**  
**Distribución de la jornada de trabajo de los jóvenes ocupados (en miles)**

		H O M B R E S				Total	M U J E R E S				Total
		0-15	15-43	44 o +	Total		0-15	15-43	44 o +	Total	
		n	%	n	%		n	%	n	%	
Urbano	15-19	4,5	38,2	29,1	71,8	2,2	19,0	29,1	50,3		
		(6,2)	(53,2)	(40,5)	(100,0)	(4,3)	(37,8)	(57,9)	(100,0)		
	20-24	11,8	104,0	126,5	242,2	6,7	59,8	89,0	155,5		
		(4,9)	(42,9)	(52,2)	(100,0)	(4,3)	(38,5)	(57,2)	(100,0)		
Rural	15-19	3,0	26,2	28,8	58,1	0,3	4,7	4,3	9,3		
		(5,2)	(45,1)	(49,6)	(100,0)	(3,2)	(50,5)	(46,3)	(100,0)		
	20-24	2,6	30,5	44,0	77,1	0,3	7,7	7,6	15,6		
		(3,4)	(39,6)	(57,0)	(100,0)	(1,9)	(49,4)	(48,7)	(100,0)		
TOTAL:	15-19	7,5	64,5	57,9	129,9	2,5	23,8	33,3	59,6		
		(5,8)	(49,6)	(44,6)	(100,0)	(4,2)	(39,9)	(55,9)	(100,0)		
	20-24	14,6	134,5	170,5	319,9	7,0	67,5	96,6	171,1		
		(4,6)	(42,1)	(53,3)	(100,0)	(4,1)	(39,5)	(56,4)	(100,0)		

Fuente: INE: Encuesta Nacional de Empleo, marzo-julio 1983.

**CUADRO II.14.**  
**Distribución de las vacantes de nivel terciario**  
**por tipos de establecimientos para 1984**

		TIPO DE ESTABLECIMIENTOS	VACANTES OFRECIDAS
Educación Post-secundaria formal	Educación Superior	Universidades	29.290
		Institutos Profesionales	10.975
		Subtotal:	40.265
	Centros de Formación Técnica	32.289	
		TOTAL:	72.554

Fuente: Ministerio de Educación.

**CUADRO II.15.**  
**Tasa histórica de rezagados que rinden la PAA**  
**y postulan a la universidad**

Años	% Inscritos PAA.	% Rinden PAA.	% Postulantes a la Educación Superior (*)
1977	35,4	30,5	33,6
1978	35,7	34,5	38,5
1979	38,8	37,9	48,4
1981	36,1	S/dato	S/dato
Promedio	36,5	34,3	40,2

(\*) Incluye sólo los postulantes a través de la PAA y el Sistema Nacional de Admisión a la Educación Superior. Los institutos y universidades privados están fuera de este sistema.

Fuente: Boletines Estadísticos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

**CUADRO II.16.****Variación histórica del ingreso de los jóvenes  
a la fuerza de trabajo**

Años	Pob. 15-19 años en fuerza de trabajo			Pob. 20-24 años en fuerza de trabajo		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1960	61,7	23,5	42,2	91,6	32,4	60,9
1970	44,0	16,3	29,8	83,5	31,3	56,3
1980			26,6			59,6
2000			22,5			63,6

**Fuentes:**

INE: Censo Población 1960.

INE: Censo Población 1970.

INE: Encuesta Nacional de Empleo mayo-julio de 1983.

Kirsh Henry, "La participación de la juventud en el desarrollo de América Latina". Revista de la CEPAL.

Santiago, diciembre 1982; pág. 119.

**CUADRO II.17.****Distribución de desempleo y empleo de los obreros,  
por actividad económica para el Gran Santiago (\*)**

Grupo Etario	Desempleo (**)	Empleo por Rama (obreros)			
		Industria	Construcción	Comercio	Servicios
15-19	45,8	34,1	14,3	34,1	14,3
20-24	36,5	51,9	13,1	13,1	22,4
País (***)	17,8	17,6	3,2	18,3	60,9

Fuentes: Boletín de Información y Análisis Juventud SUR Estudios. Santiago, agosto de 1983.

Berta Teitelboim, Indicadores Económicos Sociales. PET. Santiago, septiembre 1983.

(\*) Usa como fuente encuestas de ocupación y desocupación de la Universidad de Chile.

(\*\*) Incluye la categoría 14 a 19 años.

(\*\*\*) El dato corresponde a los entregados por el INE para mayo-julio 1983.

**CUADRO II.18.**

**Porcentaje de jóvenes que buscan trabajo de acuerdo al número de semanas de búsqueda**

Número semanas de búsqueda	Mayo-junio 1983	Octubre-noviembre 1982
Menos de 5	16,9	13,6
5 - 6	3,5	3,2
7 - 10	13,4	11,6
11 - 14	9,4	8,4
15 - 20	13,4	11,9
21 - 26	9,9	7,2
27 - 32	5,3	13,2
33 - 38	1,3	2,9
39 - 44	1,8	5,1
45 o más	25,0	22,6
<b>TOTAL:</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
n	269.900	288.500
Promedio de Semanas de búsqueda	23,3	25,1 semanas

Fuente: INE: Encuesta Nacional de Empleo, mayo-julio 1983.  
INE: Encuesta Nacional de Empleo, octubre-noviembre 1982.

**CUADRO II.19.**

**Distribución porcentual de razones de los jóvenes para no aumentar su jornada de trabajo**

Razón para trabajar menos horas:	ACTIVIDAD AGRÍCOLA			ACTIVIDAD NO-AGRÍCOLA		
	Menos de 15 hrs.	15-25 hrs	26-34 hrs	Menos de 15 hrs.	15-25 hrs.	26-34 hrs
Problemas de salud	-,-	-,-	-,-	1,2	-,-	-,-
Trabajo actual difícil	50,0	70,6	50,0	46,9	31,6	57,7
Mal tiempo	-,-	8,8	10,0	-,-	0,5	-,-
No encuentra más trabajo	50,0	11,8	40,0	39,5	50,7	35,0
Otra razón	-,-	8,8	-,-	12,3	15,5	7,3
No informado	-,-	-,-	-,-	-,-	1,6	-,-
<b>TOTAL:</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
n	200	3.400	2.000	8.100	19.300	13.700

Fuente: INE, Encuesta Nacional de Empleo, mayo-julio 1983.

**CUADRO II.20.**  
**Variación de la escolaridad de la fuerza laboral**

Nivel Educativo	A Ñ O S		
	1960	1970	1982
Con más de 4 años de educación terciaria	1.3	2.4	6.3
Con educación secundaria completa	2.6	16.2	16.0
Con educación básica (8 años) completa	17.3	34.8	49.3
Con educación funcional (4 o más años de educación básica)	48.7	63.5	81.5
Con escasa educación (4 o menos años de educación básica)	48.4	37.5	24.8
Otros	2.9	--	--

**CUADRO III.1.****Distribución de la muestra por sexo y modalidad**

	Hombres	Mujeres	Total
Científico-Humana nista.	14 %	26 %	43 %
Técnico-Profesio nal	30 %	30 %	57 %
<b>TOTAL</b>	<b>40 %</b>	<b>60 %</b>	<b>100%</b>

n = 603

**CUADRO III.2.****Comparación de la muestra con datos censales  
según la ocupación del padre**

Ocupación	% Censo 1970	% Muestra
Alto ejecutivo	0,9	0,4
Profesionales	2,4	1,1
Técnicos y Oficinistas	22,8	19,2
Obreros especializados	35,2	47,9
Obreros	38,7	31,3
<b>TOTAL %</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>n</b>	<b>2.489.029</b>	<b>603</b>

Fuente: Schiefelbein, Ernesto, en PREALC. Antecedentes para la planificación de los Recursos Humanos en Chile. Santiago, PREALC/OIT, julio de 1977, Cap. IV, anexo 3.

**CUADRO IV.1.**

**Distribución porcentual del nivel de escolaridad  
de los padres por sexo y modalidad**

Nivel de Escolaridad de los padres	HOMBRES		MUJERES		Total Grupo
	CH (*)	TP (**)	CH	TP	
Sin estudios ó básica incompleta	30	35	20	49	32
Básica completa	20	21	22	22	21
Media Incompleta	23	16	26	16	20
Media completa	20	22	26	12	20
Superior Incompleta	4	3	4	1	3
Superior Completa	2	2	2	-	2
Otros Estudios	1	1	1	1	1
<b>TOTAL</b> % (n)	100 (81)	100 (165)	100 (183)	100 (152)	100 (581)

(\*) Científico-humanista.

(\*\*) Técnico-profesional

**CUADRO IV.2.**

**Distribución porcentual de las opiniones favorables respecto a la calidad del establecimiento, por sexo y modalidad**

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Científico-Humanista	41%	56%	51%
Técnico-Profesional	48%	64%	56%
<b>TOTAL</b>	<b>46%</b>	<b>60%</b>	<b>55%</b>

n = 312

**CUADRO IV.3.**

**Mantenimiento o aumento de las opiniones favorables sobre la calidad del establecimiento. Un año después del egreso, por sexo y modalidad**

	HOMBRES	MUJERES
Científico-Humanista	52%	62%
Técnico-Profesional	67%	81%

n = 453

**CUADRO IV.4.**

**Opiniones favorables de los egresados respecto a sus profesores**

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Científico-Humanista	65%	73%	71%
Técnico-Profesional	54%	78%	67%
<b>TOTAL</b>	<b>59%</b>	<b>75%</b>	<b>68%</b>

n = 406.

**CUADRO IV.5.**  
**Formas de orientación vocacional. Cifras porcentuales**

	Charlas Grupales	Visitas a Empresas	Experiencias Laborales	Entrevista Orientador	Batería Test	Inf. Mercado Laboral	Ninguna	N
Científico Humanista	38	10	8	22	10	2	10	261
Técnico Profesional	50	36	33	14	3	9	12	339
TOTAL	45	25	22	18	7	5	11	600

**CUADRO IV.6.**  
**Pertenencia a grupos juveniles**

Tipo	Deportivo	Religioso	Social	Artístico	Científico	Centro Juvenil	Scout	Otros
%	45	44	4	4	3	2	1	4

n = 251.

**CUADRO IV.7.****Relaciones de los jóvenes con sus padres**

Relación con los padres	Científico Humanista %	Técnico Profesional %
Buena	70	61
Regular	28	36
Malá	2	3
<b>Total % (n)</b>	<b>100 (271)</b>	<b>100 (324)</b>

**CUADRO IV.8.****Distribución porcentual de las aspiraciones de los jóvenes de la modalidad científico-humanista por sexo**

ASPIRACION		HOMBRE	MUJER	TOTAL	
ESTUDIAR	NIVEL TERCIA RIO	Universidad	12	22	19
		Institutos Profesionales	31	44	40
		Centros de Formación Técnica	17	6	10
	Educ. No Formal		1	6	5
Trabajar y Estudiar		27	14	19	
Trabajar		11	7	8	
<b>TOTAL % (n)</b>		<b>100 (81)</b>	<b>100 (173)</b>	<b>100 (254)</b>	

**CUADRO IV.9.****Aspiraciones laborales: sector de la economía  
donde desea trabajar****a) Científico-humanista**

	HOMBRE	MUJER	TOTAL
No indica dónde	32	51	43
Sector Formal	43	42	43
Sector Informal	24	7	14
TOTAL % (n)	100 (31)	100 (37)	100 (68)

**b) Técnico-profesional**

	HOMBRE	MUJER	TOTAL
No indica dónde	66	62	64
Sector Formal	27	34	31
Sector Informal	6	4	5
TOTAL % (n)	100 (70)	100 (79)	100 (149)

**CUADRO IV.10.**

**Distribución porcentual de las aspiraciones de los jóvenes de la modalidad técnico-profesional, por sexo**

ASPIRACION		HOMBRE	MUJER	TOTAL
ESTUDIAR	Universidad	14	5	10
	Institutos Profesionales	18	15	17
	Centros de Formación Téc.	13	6	9
	Educación No Formal	2	2	2
	Práctica Profesional	7	16	12
Trabajar y Estudiar		18	21	20
Trabajar y práctica		4	3	4
Trabajar		24	31	27
TOTAL	% (n)	100 (152)	100 (143)	100 (295)

**CUADRO IV.11.**

**Correspondencia entre la aspiración y la especialidad para lo cual fueron preparados los técnicos profesionales**

NIVEL DE CORRESPONDENCIA	HOMBRE	MUJER	TOTAL	
No corresponde	20	30	24	
Corresponde en parte	30	29	29	
Correspondencia plena	50	42	47	
TOTAL	% (n)	100 (135)	100 (136)	100 (271)

**CUADRO IV.12.**

**Justificación de la aspiración**

**a) Distribución porcentual para la modalidad científico-humanista.**

RAZÓN ASPIRACION	VOCACION		PERSPECTIVAS		NIVELES DE SUPERACION		CAPACIDAD PERSONAL		SERVICIO DE REALIDAD		TOTAL (a)	
	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer
Estudio	27	41	37	11	20	18	11	17	15	22	10	12
Trabajo de Estudio	8	26	18	31	11	18	23	53	39	31	11	18
Trabajo	-	25	12	-	12	6	38	12	25	50	50	50
% Total	38%		16%		18%		14%		15%		100 (238)	

**b) Distribución porcentual para la modalidad técnico-profesional.**

RAZÓN ASPIRACION	VOCACION		PERSPECTIVAS		NIVELES DE SUPERACION		CAPACIDAD PERSONAL		SERVICIO DE REALIDAD		TOTAL (a)	
	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer	Hombres	Mujer
Estudio práctico	42	32	38	13	13	13	23	27	25	10	14	12
Estudio y trabajo	25	19	21	13	26	20	21	29	25	29	13	20
Trabajo	33	24	28	12	22	18	12	16	14	39	24	31
% Total	32%		16%		22%		12%		19%		100 (262)	

**CUADRO IV.13.**

**Comparación entre la aspiración ideal deseada  
y la aspiración real escogida**

NIVEL DE COINCIDENCIA	HOMBRE		MUJER		TOTAL
	Científico Humanista	Técnico Profesional	Científico Humanista	Técnico Profesional	
Escasa	6	8	3	13	7
Mediana	4	17	6	11	10
Alta	21	23	21	13	20
Plena	69	52	70	63	63
TOTAL	% (n)	100 (71)	100 (121)	100 (126)	100 (478)

TP:  $\chi^2 = 0,0541$

**CUADRO IV.14.**

**Distribución del nivel de satisfacción por aspiración**

NIVEL DE SATISFACCIÓN \ ASPIRACION	MODALIDAD Científico Humanista			MODALIDAD Científico Profesional		
	Bajo	Alto	Total % (n)	Bajo	Alto	Total % (n)
	Estudiar o hacer la práctica	5	95	100 (184)	4	96
Trabajar y Estudiar	15	85	100 (46)	2	98	100 (58)
Trabajar	40	60	100 (20)	6	94	100 (78)

**CUADRO IV.15.**

**Razones para sentirse satisfecho con la aspiración**

RAZONES DE SATISFACCION		RAZONES DE INSATISFACCION	
Porque me gusta	54%	Porque no me gusta lo suficiente	56%
Porque me siento cumpliendo con ciertas metas	33%	Porque no hay buenas perspectivas	27%
Porque tendré un buen futuro	13%	Porque no he hecho suficiente esfuerzo	13%
TOTAL	100	Porque no dispongo de recursos suficientes	4%
		TOTAL	100

El nivel de satisfacción se midió en una escala de 1 a 7. Sólo un 6 por ciento estuvo en un nivel inferior a 5.

**CUADRO IV.16.**

**Prestigio asignado a las aspiraciones  
según el tipo de actividad futura**

**a) Modalidad científico-humanista**

TIPO DE ASPIRACION	PRESTIGIO ASIGNADO		TOTAL	
	BAJO	ALTO	%	n
Estudiar	2	98	100	( 78)
Estudiar y trabajar	7	93	100	( 45)
Trabajar	29	71	100	( 17)

$J_i^2 = 0,2375$

**b) Modalidad técnico-profesional**

TIPO DE ASPIRACION	PRESTIGIO ASIGNADO		TOTAL	
	BAJO	ALTO	%	n
Estudia o hace práctica	4	96	100	(135)
Trabaja y estudia o practica	1	99	100	( 67)
Trabajos	7	93	100	( 74)

$J_i^2 = 0,2724$

**CUADRO IV.17.**  
**Justificación del prestigio asignado a la aspiración**

RAZONES POSITIVAS		RAZONES NEGATIVAS	
Tiene status social	30%	No es lo mejor	67%
Tiene perspectiva futura	22%	Tiene poco futuro	23%
Se realiza una labor social	13%	No es mi ideal	11%
El prestigio es algo personal	13%		
Porque me gusta	11%		
Porque requiere superarse	11%		
<b>TOTAL % (n)</b>	<b>100 (348)</b>	<b>TOTAL % (n)</b>	<b>100 (84)</b>

**CUADRO IV.18.**

**Aspiraciones de los jóvenes según ocupación del padre**

**a) Científico-humanista:**

Aspiración		OCUPACION DEL PADRE			
		Obrero	Obrero espe- cializado	Técnicos y Oficinistas	Profesio- nales
ESTUDIAR	Universidad	9	20	32	-
	Instituto	43	42	33	100
	Centro	11	7	18	-
	Otros	6	5	2	-
	Subtotal:	69	74	85	100
	Trabajar y estudiar:	21	18	12	-
	Trabajar	11	8	3	-
TOTAL:	% n	100 (47)	100 (97)	100 (60)	100 (3)

**b) Técnico-profesional:**

Aspiración		OCUPACION DEL PADRE			
		Obrero	Obrero espe- cializado	Técnicos y Oficinistas	Profesio- nales
	Universidad	4	13	18	-
	Instituto	20	14	21	50
	Centro	6	18	11	-
	Otros	2	11	-	25
	Subtotal:	32	56	50	75
	Práctica profesional	7	17	8	-
	Trabajar y estudiar	23	28	18	-
	Trabajar y práctica	4	5	-	-
	Trabajar	32	3	24	25
TOTAL:	% (n)	100 (94)	100 (119)	100 (38)	100 (4)

**CUADRO IV.17.**  
**Justificación del prestigio asignado a la aspiración**

RAZONES POSITIVAS		RAZONES NEGATIVAS	
Tiene status social	30%	No es lo mejor	67%
Tiene perspectiva futura	22%	Tiene poco futuro	23%
Se realiza una labor social	13%	No es mi ideal	11%
El prestigio es algo personal	13%		
Porque me gusta	11%		
Porque requiere superarse	11%		
<b>TOTAL % (n)</b>	<b>100 (348)</b>	<b>TOTAL % (n)</b>	<b>100 (84)</b>

**CUADRO IV.18.**

**Aspiraciones de los jóvenes según ocupación del padre**

**a) Científico-humanista:**

Aspiración		OCUPACION DEL PADRE			
		Obrero	Obrero espe- cializado	Técnicos y Oficinistas	Profesio- nales
ESTUDIAR	Universidad	9	20	32	-
	Instituto	43	42	33	100
	Centro	11	7	18	-
	Otros	6	5	2	-
	Subtotal:	69	74	85	100
	Trabajar y estudiar:	21	18	12	-
	Trabajar	11	8	3	-
TOTAL:	% n	100 (47)	100 (97)	100 (60)	100 (3)

**b) Técnico-profesional:**

Aspiración		OCUPACION DEL PADRE			
		Obrero	Obrero espe- cializado	Técnicos y Oficinistas	Profesio- nales
	Universidad	4	13	18	-
	Instituto	20	14	21	50
	Centro	6	18	11	-
	Otros	2	11	-	25
	Subtotal:	32	56	50	75
	Práctica profesional	7	17	8	-
	Trabajar y estudiar	23	28	18	-
Trabajar y práctica	4	5	-	-	
Trabajar	32	3	24	25	
TOTAL:	% (n)	100 (94)	100 (119)	100 (38)	100 (4)

**CUADRO IV.19**

**Tipo de expectativas en relación al logro de las aspiraciones**

TIPO DE EXPECTATIVAS	HOMBRE		MUJER		TOTAL
	Científico Humanista	Técnico Profesional	Científico Humanista	Técnico Profesional	
Optimista	58	61	53	68	60
Dubitativo	41	36	47	31	39
Pesimista	1	3	-	1	1
TOTAL % (n)	100 (71)	100 (155)	100 (172)	100 (150)	100 (548)

CH:  $J_i^2 = 0,2152$

TP:  $J_i^2 = 0,3449$

**CUADRO IV.20.**

**Justificación de la expectativa según tipo de expectativas**

JUSTIFICACION DE LA EXPECTATIVA	TIPO DE EXPECTATIVA		TOTAL
	Dubitativo	Optimista	
Confianza en sí	6	58	38
Empeño	47	31	37
Suerte	34	8	18
Viabilidad	13	3	7
TOTAL % (n)	100 (207)	100 (334)	100 (541)

$J_i^2 = 0,0001$

**CUADRO IV.21.**

**Salud mental de los jóvenes al egresar  
de la Educación Media**

SALUD MENTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Buena	52	30	39
Regular	40	53	47
Mala	8	17	14
TOTAL % (n)	100 (252)	100 (341)	100 (593)

$Ji^2 = 0,0001$

**CUADRO IV.22.**

**Autopercepción de algunas características  
personales al momento de egresar**

Característica de la Persona:	NIVEL DE PERCEPCION			
	% Bajo (*)	% Alto	Promedio Escala 1 a 7	Desviación Standard
Con capacidad	3%	97%	6.7	1.1
Confiada en sí	8%	92%	6.5	1.7
Esforzada	10%	90%	6.4	1.8
Apoyado por la familia	13%	87%	6.2	2.0
Animosa	14%	86%	6.1	2.0
Exitosa	24%	76%	5.6	1.7
Apoyada por los amigos	39%	61%	4.0	3.0
Con suerte	49%	51%	4.1	3.0

(\*) Se considera bajo un puntaje igual o inferior a 4.



**CUADRO IV.24.**  
**Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación científico-humanista**  
**(hombres-mujeres)**

ASPIRACIONES	METAS (ACTIVIDADES REALIZADAS UN AÑO DESPUES DE EGRESAR)														TOTAL	
	SOLO ESTUDIAN			ESTUDIAN Y TRABAJAN				SOLO TRABAJAN				NO ESTUDIAN NI TRABAJAN				
	S	E	X	EDUCACION TERCARIA	EDUC. TERCARIA	EDUC. NO FORMAL	Buscando trabajo	Ocupados	Ocupados		TOTAL					
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	(n)		
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	(n)		
SOLO ESTUDIAR	H	21	4	2	2	2	2	2	2	2	2	6	8	17	100 (48)	
	M	20	7	2	2	2	2	2	2	2	2	6	7	14	100 (126)	
	TOT	39	11	4	4	4	4	4	4	4	4	12	15	31	100 (173)	
EDUCACION NO FORMAL	H	50	-	-	-	50	-	-	-	-	-	-	-	-	100 (2)	
	M	20	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10	100 (10)	
	TOT	25	17	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	8	100 (12)	
EDUCACION TERCARIA	H	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	50	5	100 (20)	
	M	13	7	15	-	-	-	-	-	-	-	13	27	27	100 (15)	
	TOT	11	9	9	-	-	-	-	-	-	-	9	39	14	100 (35)	
EDUCACION NO FORMAL	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	100 (2)	
	M	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	20	20	100 (5)	
	TOT	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	43	14	100 (7)	
SOLO TRABAJAR	H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	22	11	100 (9)	
	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	14	14	100 (7)	
	TOT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	31	31	6	100 (16)	

 Logro completo de las aspiraciones

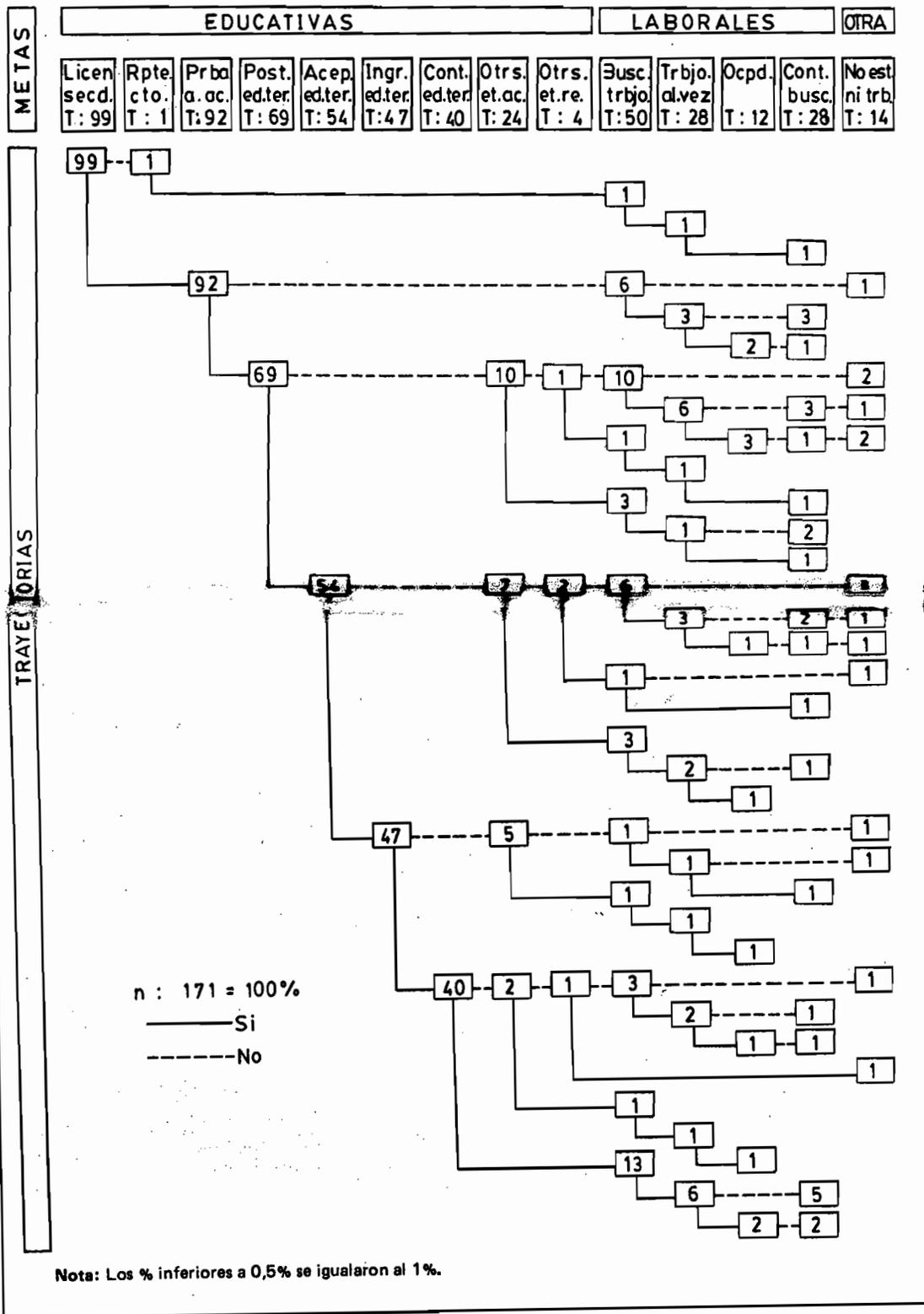
CUADRO IV.25.

Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación científico-humanista que deseaban continuar estudios terciarios

LUGAR DE ESTUDIO UN AÑO DESPUES	ASPIRACION AL EGRESAR															
	UNIVERSIDAD CARRERA 6 AÑOS			UNIVERSIDAD CARRERA 4 AÑOS			INSTITUTO CARRERA DE 4 AÑOS			CENTRO CARRERA DE 2 AÑOS			OTROS ESTUDIOS			
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	
Universidad	71	44	52	29	33	32	33	11	20	-	-	-	-	-	50	44
Instituto	14	25	22	29	29	29	17	-	7	20	-	-	12	-	-	-
Centro	14	31	26	43	38	39	50	89	74	80	100	88	100	50	56	
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
(n)	(7)	(16)	(23)	(7)	(21)	(28)	(6)	(9)	(15)	(5)	(3)	(8)	(1)	(8)	(9)	

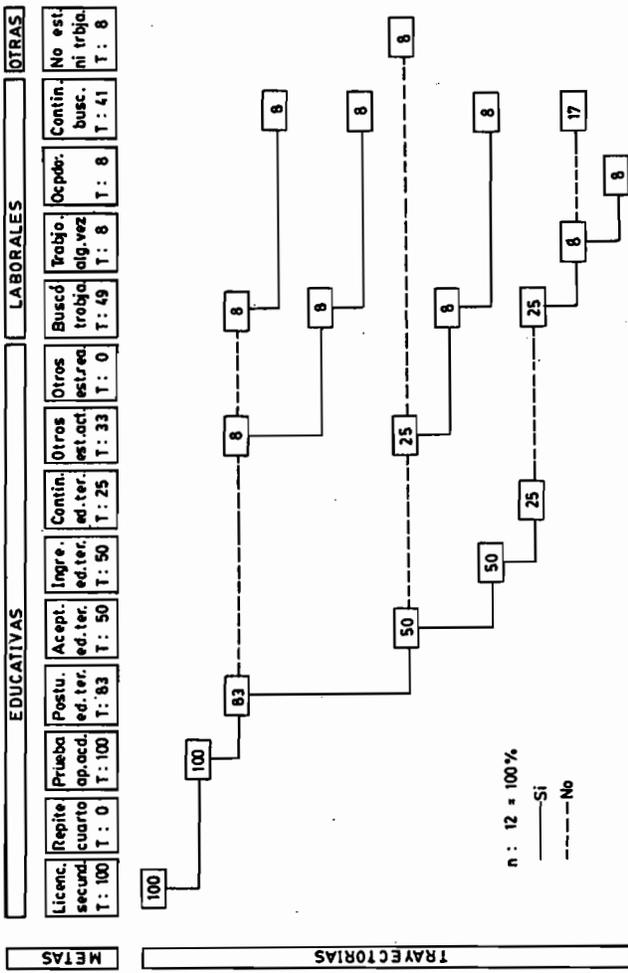
CUADRO IV.26.

Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era estudiar en la educación terciaria



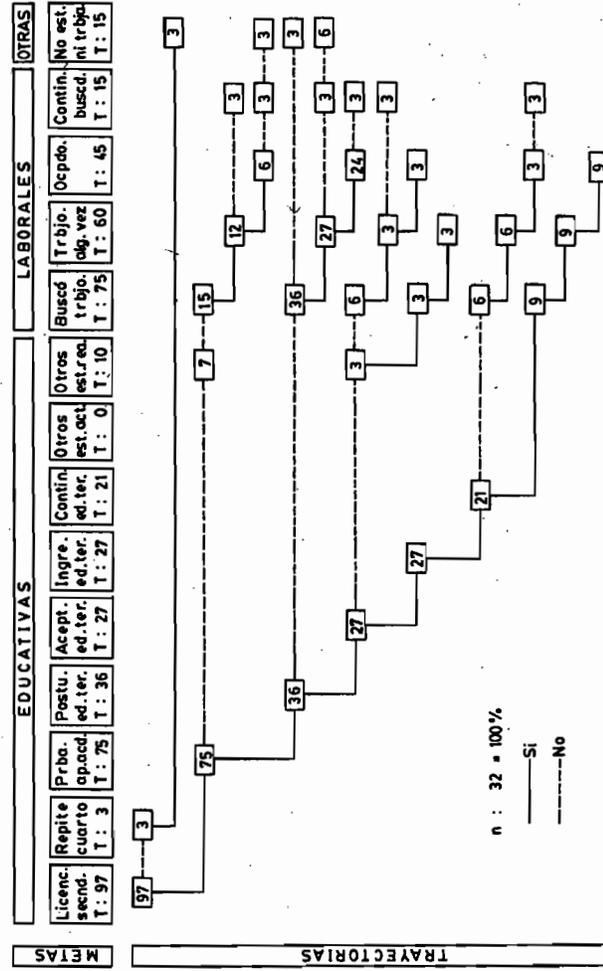
CUADRO IV.27.

Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era realizar estudios no formales



**CUADRO IV.28.**

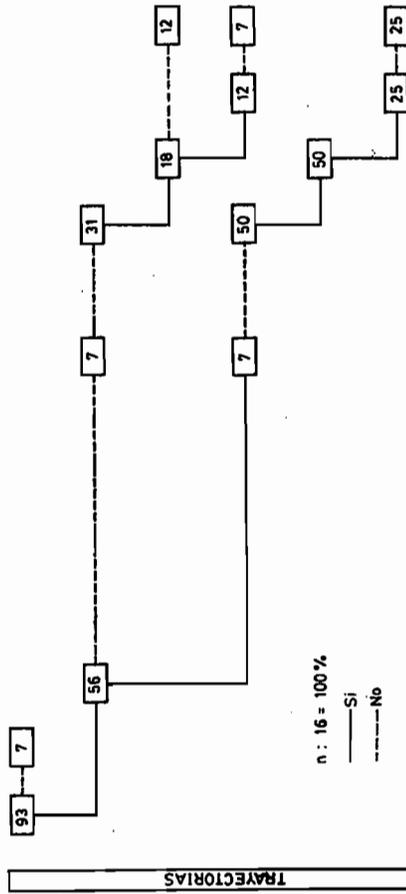
**Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista cuya aspiración era trabajar y estudiar en la educación terciaria**





**CUADRO IV.30.**  
**Trayectoria de los egresados de la educación científico-humanista**  
**cuya aspiración era trabajar**

METAS		EDUCATIVAS										LABORALES			OTRAS								
Licenc. secund.	T : 93	Repite cuarto	T : 7	Prueba ap. acad.	T : 56	Postu. ed. ter.	T : 0	Accept. ed. ter.	T : 0	Ingre. ed. ter.	T : 0	Contín. ed. ter.	T : 0	Otros. est. rec.	T : 14	Busco trabajo.	T : 81	Trabó. alg. vez.	T : 68	Depdo. buscd.	T : 44	No est. ni trabj.	T : 0





**CUADRO IV.32.**  
**Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación técnico-profesional**  
**(hombres-mujeres)**

ASPIRACIONES	S O L O E S T U D I A N		METAS (ACTIVIDADES REALIZADAS UN NO TENDRAN DE EGRESAR)										NO ES TOTAL	
	H	M	SOLO ESTUDIANTIA		ESTUDIAN Y TRABAJAN		SOLO TRABAJAN		NO TRABAJAN		Ocupados	Trabajando	NI	TOTAL
			EDUC. TERCIA	EDUC. NO FOR	ED. TERCIA	ED. NO FORMAL	EDUC. TERCIA	ED. NO FORMAL	EDUC. TERCIA	ED. NO FORMAL				
SOLO ESTUDIANTIA	H	28	19	8	3	3	7	3	5	3	10	9	100	(67)
	M	19	52	5	2	4	9	2	4	6	9	12	100	(34)
	TOT	19	30	5	2	4	9	2	4	10	10	10	100	(101)
EDUCACION TERCIA	H	10	40	10	-	-	-	-	-	-	-	-	100	(10)
	M	-	79	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	(28)
	TOT	10	119	10	-	-	-	-	-	-	-	-	100	(38)
EDUC. NO FORMAL	H	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	(2)
	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	(4)
	TOT	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	(6)
EDUCACION TERCIA Y TRABAJO	H	4	14	14	-	-	9	4	23	-	14	9	100	(22)
	M	3	41	3	-	-	28	16	2	3	3	3	100	(32)
	TOT	4	30	7	-	-	20	13	2	9	2	6	100	(54)
PRACTICA PROFESIONAL	H	-	25	-	-	-	14	-	-	-	25	-	100	(4)
	M	-	72	-	-	-	50	-	-	-	25	-	100	(7)
	TOT	-	97	-	-	-	64	-	-	-	50	-	100	(11)
EDUC. NO FORMAL	H	-	33	-	-	-	33	-	-	-	33	-	100	(3)
	M	-	43	-	-	-	14	43	-	-	-	-	100	(7)
	TOT	-	76	-	-	-	47	43	-	-	-	-	100	(10)
SOLO TRABAJAR	H	3	39	3	-	-	15	12	3	2	9	17	100	(35)
	M	1	63	1	-	-	10	13	1	1	4	4	100	(49)
	TOT	1	53	1	-	-	10	13	1	1	4	10	100	(84)



Logro completo de las aspiraciones

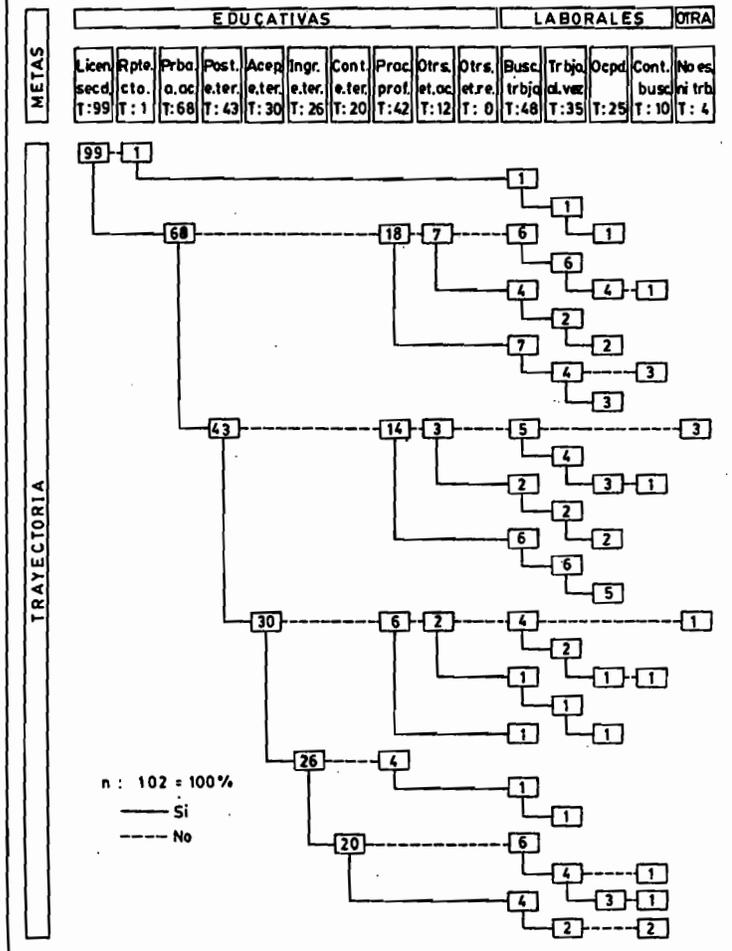
**CUADRO IV.33.**

**Cumplimiento de las aspiraciones para los egresados de la educación técnico-profesional que deseaban continuar estudios terciarios**

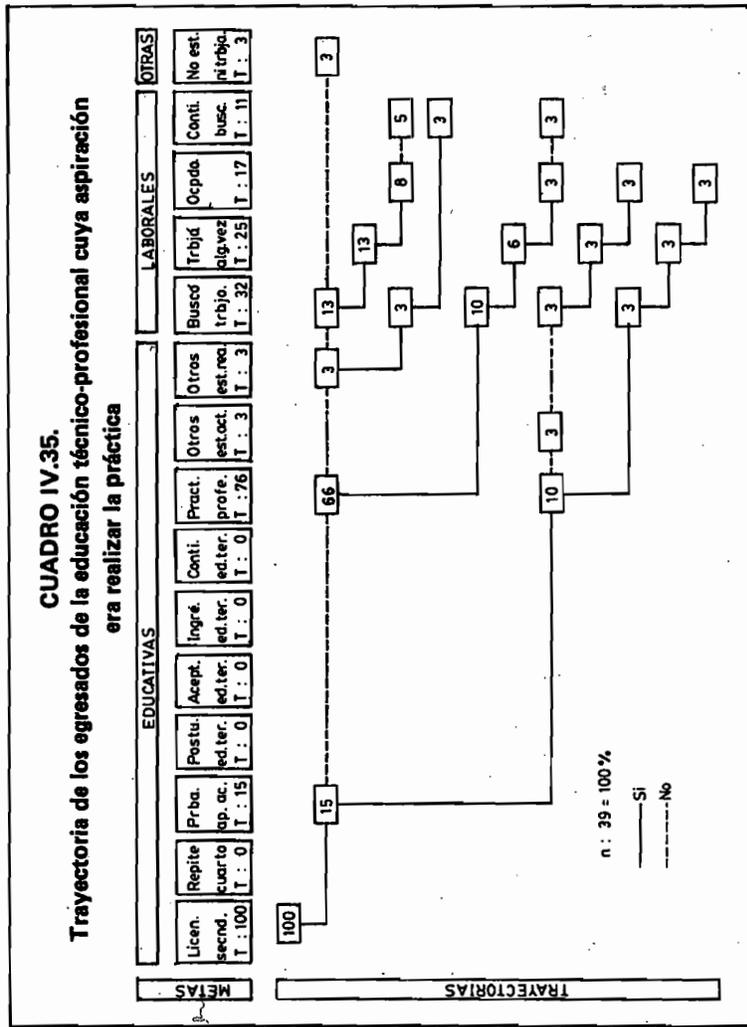
LUGAR DE ESTUDIO UN AÑO DESPUES	ASPIRACIONES AL EGRESAR															
	UNIVERSIDAD CARRERA DE 6 AÑOS			UNIVERSIDAD CARRERA DE 4 AÑOS			INSTITUTO CARRERA DE 4 AÑOS			CENTRO CARRERA DE 2 AÑOS			OTROS ESTUDIOS			
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	
Universidad	60	-	60	67	-	67	67	-	67	40	-	40	33	20	100	33
Instituto	40	-	40	-	100	25	17	17	40	-	40	33	-	-	-	-
Centro	-	-	-	33	-	25	17	17	20	100	33	67	80	-	-	67
TOTAL % (n)	100 (10)	-	100 (10)	100 (3)	100 (1)	100 (4)	100 (6)	-	100 (5)	100 (1)	100 (6)	100 (5)	100 (6)	100 (5)	100 (1)	100 (6)

CUADRO IV.34.

Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional  
cuya aspiración era realizar estudios terciarios

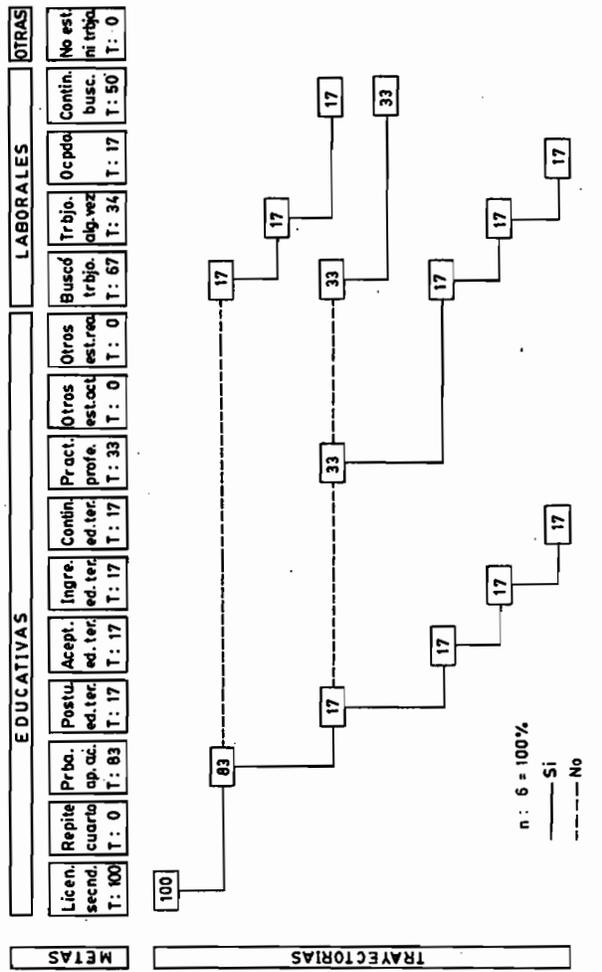


**CUADRO IV.35.**  
**Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración**  
**era realizar la práctica**

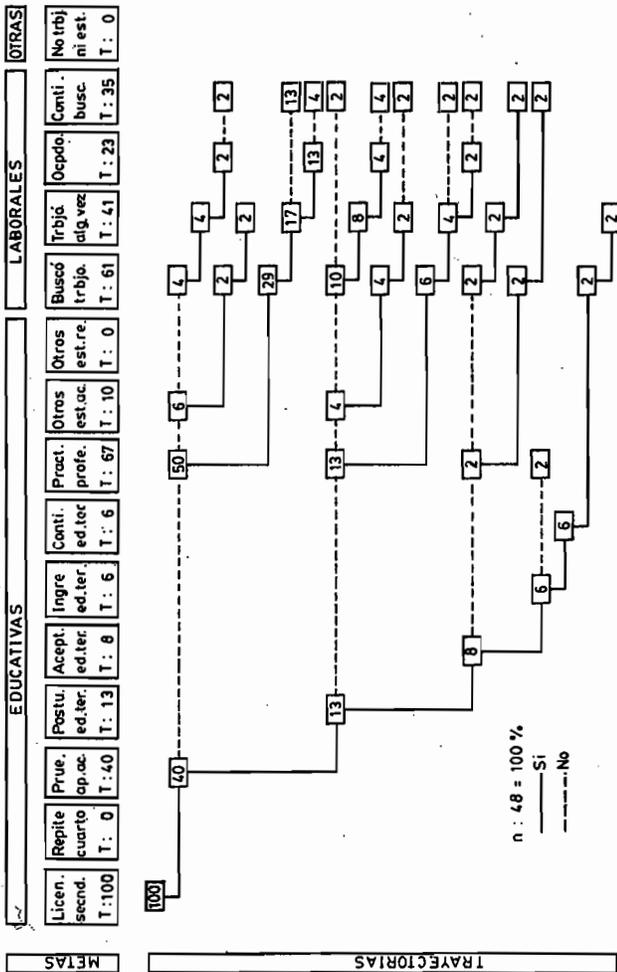


CUADRO IV.36.

Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era capacitarse en la educación no formal

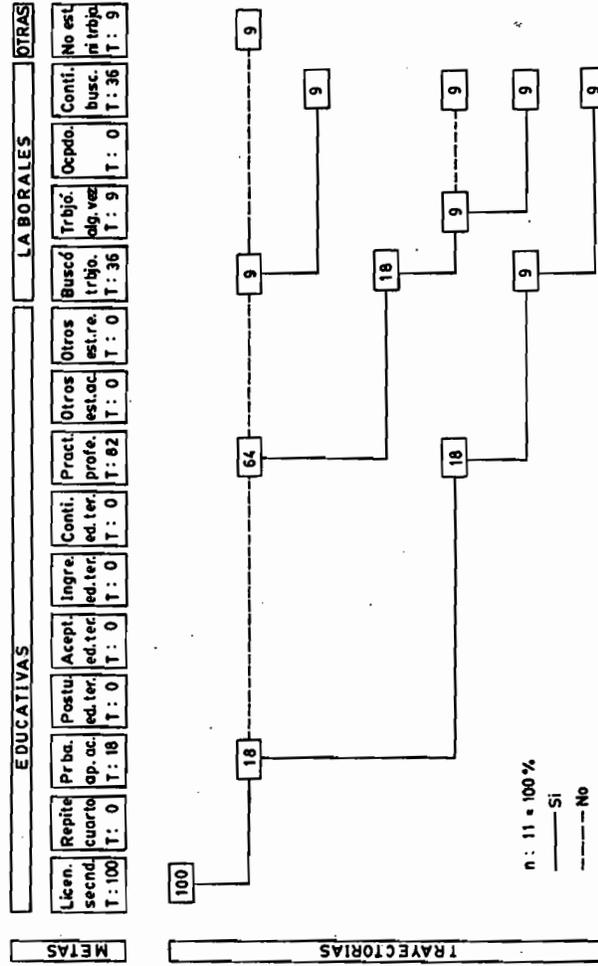


**CUADRO IV.37.**  
**Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era**  
**trabajar y realizar estudios terciarios**

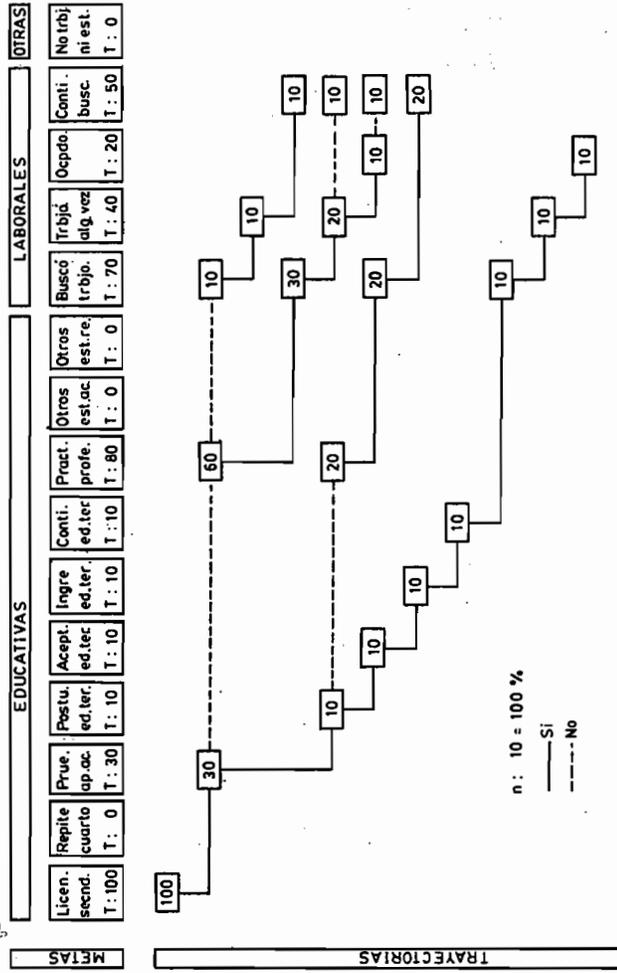


CUADRO IV.38

Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era trabajar y realizar la práctica



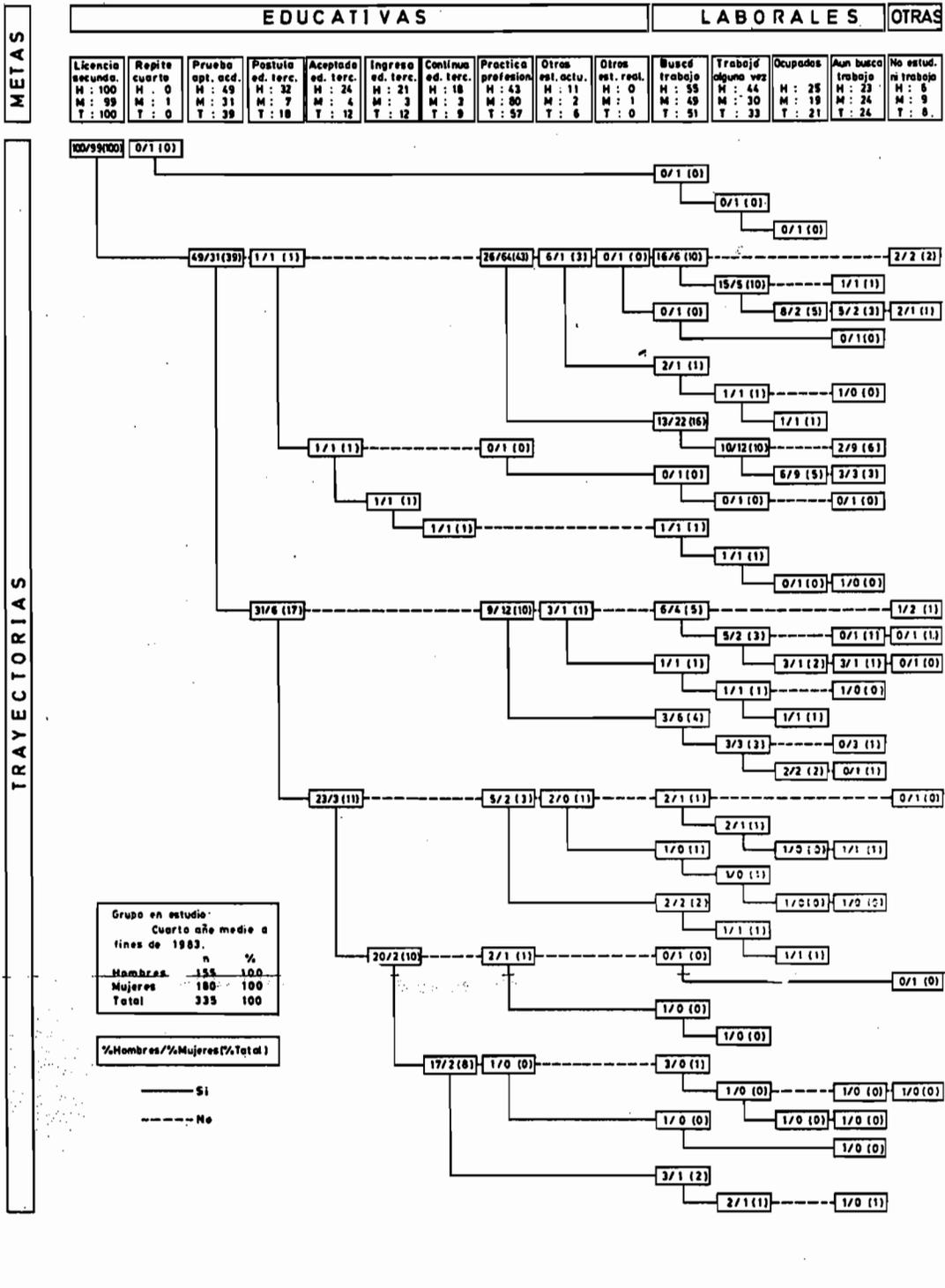
**CUADRO IV.39.**  
**Trayectoria de los egresados de la educación técnico-profesional cuya aspiración era**  
**trabajar y realizar estudios no formales**





CUADRO IV.41.

Metas y trayectorias educativo-laborales de los egresados de la educación media técnico-profesional



**CUADRO IV.42.**

**Percepción de cumplimiento de las aspiraciones**

**a) Distribución de la escala.**

Nivel Escala la 1 a 7	NIVEL BAJO				NIVEL ALTO			TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	%	(n)
%	6	7	11	14	23	26	13	100	(564)
	38%				62%			100%	

**b) Distribución por sexo y modalidad**

NIVEL DE PERCEPCION DE LOGRO	HOMBRE		MUJER		TOTAL
	Científico Humanista	Técnico Profesional	Científico Humanista	Técnico Profesional	
Fracasado	45	37	51	25	38
Exitoso	55	63	49	75	62
TOTAL % (n)	100 (77)	100 (129)	100 (170)	100 (126)	100 (502)

$J_i^2 = 0,0421$

**CUADRO IV.43.**  
**Razones que justifican el nivel**  
**de percepción de logro**

Percepción de cumplimiento de aspiraciones	No realizó lo que deseaba	No le gusta, no le satisface lo que hace	Problemas de salud o personal	Por deficiencia en la educación diaria	Por los problemas económicos o laborales	Por el destino, la suerte o la seguridad	Está en etapa intermedia en el logro de sus aspiraciones	Por el esfuerzo realizado	Contó con apoyo externo	Se siente conforme con lo realizado	Total % N
1	15	4	-	8	61	12	-	-	-	-	(26)
2	22	6	3	17	33	6	14	-	-	-	(36)
3	11	9	2	19	33	9	16	-	2	-	(57)
4	16	4	1	14	22	10	19	-	4	9	(69)
5	8	9	1	6	9	4	22	2	1	39	(127)
6	1	2	-	4	2	1	12	2	4	73	(137)
7	-	-	-	-	1	-	-	-	-	99	(80)

**CUADRO IV.44.**

**Satisfacción por el nivel de cumplimiento de las aspiraciones.**

Satisfacción por el nivel de cumplimiento	Percepción del nivel de cumplimiento de las aspiraciones	
	Grupo fracasado	Grupo exitoso
Poco	85	12
Mucho	15	88
TOTAL % (n)	100 (198)	100 (333)

$Ji^2 = 0.0001$

**CUADRO IV.45.a.**

**Coincidencia entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento.**

**a) Modalidad científico-humanista**

GRADO DE COINCIDENCIA ENTRE ASPIRACIÓN Y ACTIVIDAD POSTERIOR	PERCEPCION DE LOGRO		TOTAL	
	Grupo Exitoso	Grupo Fracaso	%	(n)
Cumple con aspiración	86	14	100	(76)
No cumple con aspiración	34	66	100	(143)

$Ji^2 = 0.0001$

**CUADRO IV.45.b.**

**Coincidencia entre cumplimiento de las aspiraciones  
y percepción de cumplimiento.**

**b) Modalidad técnico-profesional**

GRADO DE COINCIDENCIA ENTRE ASPIRACION Y ACTIVIDAD POSTERIOR	PERCEPCION DE LOGRO		TOTAL	
	Grupo Exitoso	Grupo Fracasado	%	(n)
Cumple con aspiración	81	19	100	(59)
No cumple con aspiraciones (incluyendo los alumnos en práctica)	72	28	100	(217)
No cumple con aspiraciones (eliminando los alumnos en práctica).	48	52	100	(82)

$J_i^2 = 0.0004$

**CUADRO IV.46.**

**Percepción de logro según ocupación del padre**

PERCEPCION DE LOGRO	OCUPACION DEL PADRE			
	Obrero	Obrero Espe cializado	Técnicos y Oficinistas	Profesionales
Grupo fracasado	35	38	40	14
Grupo exitoso	65	62	60	86
TOTAL % (n)	100 (247)	100 (224)	100 (91)	100 ( 7)

$J_i^2 = 0,5012$

**CUADRO IV.47.**

**Coincidencia entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento para cada tipo de aspiración. Grupo exitoso de la educación científico-humanista**

ASPIRACION AL EGRESAR	% DEL GRUPO EXITOSO POR ACTIVIDAD UN AÑO DESPUES DEL EGRESO											
	ESTUDIA			ESTUDIA Y TRABAJA				TRABAJA				NO ESTUDIA NI TRABAJA
	Ed. Terciaria	Ed. No Formal	Ed. No Formal Terciaria	Educ. Terciaria Busca Trabajo	Educ. No Formal Busca Trabajo	Educ. No Formal Trabaja	Busca Trabajo la vez	Cesante	Ocupante			
SOLO ESTUDIAR	92	41	80	100	75	0	0	22	33	30		
ESTUDIAR Y TRABAJAR	100	50	-	-	50	-	0	0	0	0		
SOLO trabaja	66	33	100	100	-	-	0	50	46	25		
% Total de Exitosos	87	41	83	100	58	0	0	32	44	30		

**Notas:** — En cada casillero se indica el % que percibe un alto cumplimiento de las aspiraciones (grupo exitoso). Los totales aparecen en el Cuadro IV.24.

- Los casilleros con doble marco  indican coincidencia entre aspiración al egresar y actividad un año después.
- El signo — indica que no hay casos en el casillero (ver Cuadro IV.24).
- La cifra 0 indica que no hay casos con percepción alta de cumplimiento, es decir, jóvenes del grupo exitoso.

## CUADRO IV.48.

Coincidencia entre cumplimiento de las aspiraciones y percepción de cumplimiento para cada tipo de aspiración. Grupo exitoso de la educación técnico-profesional

ASPIRACION AL EGRESAR	% DEL GRUPO EXITOSO ACTIVIDAD, UN AÑO DESPUES DEL EGRESO														NO ESTUDIA NI TRABAJA	
	SOLO ESTUDIA				ESTUDIA Y TRABAJA				SOLO TRABAJA				Búsqueda de trabajo	Búsqueda de trabajo bajo la. vez		Ocupado
	Ed. Terciaria	Práctica	Ed. No Formal	Ed. No Formal	Ed. Terciaria	Práctica	Ed. No Formal	Ed. No Formal	Búsqueda de trabajo	Práctica	Ed. No Formal	Ed. No Formal				
SOLO ESTUDIAR	80	81	80	100	-	86	100	100	66	66	0	78	0	0	78	0
	100	88	100	100	-	100	100	100	-	50	0	66	100	0	66	100
ESTUDIAR Y TRABAJAR	50	94	25	-	-	91	75	50	-	0	66	50	-	0	66	50
	-	100	-	-	-	66	-	-	-	100	-	-	-	0	-	0
Sólo trabajar	100	88	100	-	-	67	-	100	-	100	-	25	-	0	25	50
% Total Exitosos	80	88	60	100	100	81	83	75	40	31	27	62	33			

## Notas:

- En cada casillero se indica el % que percibe un alto cumplimiento de las aspiraciones (grupo exitoso). Los totales aparecen en el Cuadro IV.31.
- Los casilleros con doble marco  indican coincidencia entre aspiración al egresar y actividad un año después.
- El signo - indica que no hay casos en el casillero (ver Cuadro IV.31).
- La cifra 0 indica que no hay casos con percepción alta de cumplimiento, es decir, jóvenes del grupo exitoso.

**CUADRO IV.49.**

**Percepción de nivel de logro y satisfacción de logro por establecimiento**

T I P O	% DE EGRESADOS QUE SE PERCIEN EXITOSOS	NIVEL PROMEDIO DE SATISFACCION DE LOGRO (ESCALA 1 a 7)
Técnico Profesional (mujeres)	92	5.39
Técnico Profesional (mixto)	89	5.48
Técnico Profesional (mujeres)	81	5.22
Técnico Profesional (mixto)	80	4.79
Técnico Profesional (hombres)	71	5.28
Técnico Profesional (mujeres)	70	5.00
Técnico Profesional (hombres)	69	4.83
Científico Humanista (mixto)	61	4.42
Científico Humanista (mixto)	51	4.53
Científico Humanista (mixto)	50	4.53
Científico Humanista (mixto)	40	4.42
Científico Humanista (mixto)	40	4.00
Científico Humanista (mixto)	38	4.97
Técnico Profesional (Hombre)	35	4.13
Promedio Técnico Profesional	73	4.93
Promedio Científico Humanista	47	4.72

**CUADRO IV.50.**

**Percepción de logro por especialidad dentro de la modalidad técnico-profesional**

TIPO DE LICEO	ESPECIALIDADES	% QUE SE PERCIBE EXITOSO		
		HOMBRE	MUJER	TOTAL
Técnico Femenino	Vestuario Párvulo Alimentación Bienestar Social	-	90	90
Comercial	Contabilidad Secretariado Ventas	92	89	90
Industrial	Electrotecnia Electrónica Química Textil Programación	75	85	77
Agrícola	Fruticultura Ganadería	75	-	75

Nº Total de Casos: 179.

**CUADRO IV.51.**

**Percepción de logro y apreciación de la calidad del establecimiento**

PERCEPCION DE LOGRO	APRECIACION DE LA CALIDAD DEL ESTABLECIMIENTO AL EGRESAR	
	Mala o regular	Buena
Fracasados	46	30
Exitosos	54	70
TOTAL % (n)	100% (244)	100% (286)

$J_i^2 = 0.0002$

**CUADRO IV.52.**

**Variación de la opinión respecto a la calidad del establecimiento según la percepción de logro**

PERCEPCION DE LA CALIDAD DEL ESTABLECIMIENTO	PERCEPCION DE LOGRO	
	Grupo Fracasado	Grupo Exitoso
Se mantiene bajo o se deterioro un año después del egreso	55%	21%
Mantiene alto o mejora un año después del egreso	45%	79%
TOTAL % (n)	100% (200)	100% (330)

$J_i^2 = 0.0001$

**CUADRO IV.53.****Percepción de logro y puntaje en  
la Prueba de Aptitud Académica****a) Modalidad científico-humanista**

PUNTAJE	PERCEPCION DE LOGRO		TOTAL	
	Grupo Fracasado	Grupo Exitoso	%	(n)
Menos de 500	54	46	100	(89)
501 - 650	47	53	100	(88)
651 o más	25	75	100	(20)

Puntaje promedio aproximado: Hombres 518, Mujeres 512, Total: 513.

$$Ji^2 = 0,0620$$

**b) Modalidad técnico-profesional**

PUNTAJE	PERCEPCION DE LOGRO		TOTAL	
	Grupo Fracasado	Grupo Exitoso	%	(n)
Menos de 500	39	61	100	(46)
501 - 650	26	74	100	(42)
651 o más	27	73	100	(14)

Puntaje promedio aproximado: Hombres 549, Mujeres 468, Total: 525.

**Nota:** Los puntajes nacionales están estandarizados, siendo la mediana de 500 puntos y cada desviación estándar corresponde a 100 puntos. El puntaje mínimo para ingresar a la educación superior es de 500 puntos.

$$Ji^2 = 0.4095$$

**CUADRO IV.54.**

**Percepción de logro y relaciones con los padres**

**a) Cuadro General**

RELACIONES CON LOS PADRES	PERCEPCION DE LOGRO	
	Grupo Fracasado	Grupo Exitoso
Regular o mala	42	32
Buena	58	68
TOTAL % (n)	100 (221)	100 (332)

$\chi^2 = 0.0001$

**b) Jóvenes del grupo exitoso con buenas relaciones por género y modalidad**

% de jóvenes del grupo exitoso con buenas relaciones

MODALIDAD	HOMBRES	MUJERES
Científico Humanista	76	78
Técnico Profesional	65	60

**c) Jóvenes del grupo fracasado con malas relaciones por género y modalidad**

% de jóvenes del grupo fracasados con malas relaciones

MODALIDAD	HOMBRES	MUJERES
Científico Humanista	35	41
Técnico Profesional	40	56

CUADRO IV.55.

Distribución de los jóvenes del grupo exitoso según sus aspiraciones

ASPIRACIONES	% DEL GRUPO QUE SE PERCIBE EXITOSO						TOTAL & (n)
	HOMBRES			MUJERES			
	Científico Humanista	Técnico Profesional		Científico Humanista	Técnico Profesional		
ESTU DIAR	Carreras largas en Universidad	56	68	47	50	55	(41)
	Otras Carreras Universidad	60	70	67	75	66	(47)
	Institutos	88	69	54	75	67	(43)
	Centros	29	72	50	75	57	(27)
	Educación No Formal	100	67	36	50	45	( 8)
	Práctica Profe sional	-	55	-	87	76	(26)
Trabajar y estudiar	43	54	48	63	54	(60)	
Trabajar y hacer la práctica	-	83	-	80	81	( 9)	
Trabajar solamente	56	62	58	89	73	(73)	

**CUADRO IV.56.**

**Expectativas y cumplimiento de las aspiraciones**

**a) Expectativas y logros:**

PERCEPCION DE LOGROS	EXPECTATIVAS		TOTAL	
	Dubitativos	Optimistas	%	(n)
Grupo fracasado	50	50	100	(202)
Grupo exitoso	33	67	100	(335)

$Ji^2 = 0.0001$

**b) Expectativas y logro por sexo:**

PERCEPCION LOGROS	HOMBRES			MUJERES		
	Dubitativos	Optimistas	Total % (n)	Dubitativos	Optimistas	Total % (n)
Grupo fracasado	43	57	100 ( 83)	55	45	100 (119)
Grupo exitoso	38	62	100 (128)	30	70	100 (207)

$Ji^2 = 0.546$

$Ji^2 = 0.2357$

**c) Expectativas y logro por modalidad:**

PERCEPCION LOGROS	CIENTIFICO HUMANISTA			TECNICO PROFESIONAL		
	Dubitativos	Optimistas	Total % (n)	Dubitativos	Optimistas	Total % (n)
Grupo fracasado	55	45	100 (122)	43	57	100 ( 80)
Grupo exitoso	34	66	100 (125)	32	68	100 (210)

$Ji^2 = 0.0034$

$Ji^2 = 0.0001$

**CUADRO IV.57.**

**Percepción de logro y percepción de futuro**

**a) Percepción de futuro y logro:**

PERCEPCION DE LOGRO	PERCEPCION DE FUTURO		TOTAL	
	Malo	Bueno	%	(n)
Fracaso	53	47	100	(200)
Exito	19	81	100	(331)

$Ji^2 = 0.0001$

**b) Percepción de futuro y logro por género:**

PERCEPCION DE FUTURO PERCEPCION DE LOGRO	HOMBRES		Total	MUJERES		Total
	Malo	Bueno	% (n)	Malo	Bueno	% (n)
Fracaso	53	47	100 ( 83)	52	48	100 (117)
Exito	22	78	100 (125)	18	82	100 (206)

$Ji^2 = 0.4529$

$Ji^2 = 0.9712$

**c) Percepción de futuro y logro por modalidad:**

PERCEPCION DE FUTURO PERCEPCION DE LOGRO	CIENTIFICO- HUMANISTA		Total	TECNICO- PROFESIONAL		Total
	Malo	Bueno	% (n)	Malo	Bueno	% (n)
Fracaso	55	45	100 (120)	49	51	100 ( 80)
Exito	11	90	100 (123)	25	75	100 (207)

$Ji^2 = 0.0001$

$Ji^2 = 0.0085$

**CUADRO IV.58.**

**Persistencia de una percepción de éxito o fracaso**

PERSISTENCIA DE LOGRO	FUTURO		TOTAL % (n)
	Malo	Bueno	
Pesimista fracasado	55	45	100 (92)
Optimista exitoso	19	81	100 (221)

$Ji^2 = 0,0001$

**CUADRO IV.59.**

**Percepción de logro y percepción de futuro socioeconómico**

a) **Percepción de logro y percepción de futuro socioeconómico:**

PERCEPCION DE LOGRO	FUTURO SOCIOECONOMICO			TOTAL % (n)
	Peor	Igual	Mejor	
Grupo fracasado	7	36	57	100 (195)
Grupo exitoso	1	25	74	100 (223)

$Ji^2 = 0,001$

b) **Percepción de logro y percepción de futuro socioeconómico por sexo**

PERCEPCION DE LOGRO	HOMBRES			TOTAL % (n)	MUJERES			TOTAL % (n)
	Peor	Igual	Mejor		Peor	Igual	Mejor	
Grupo fracasado	10	34	56	100 (82)	4	37	59	100 (113)
Grupo exitoso	1	24	75	100 (122)	0	27	73	100 (201)

$Ji^2 =$  no significativo

c) **Percepción de logro y percepción de futuro socioeconómico por modalidad:**

PERCEPCION DE LOGRO	CIENTIFICO HUMANISTA				TOTAL % (n)	TECNICO PROFESIONAL				TOTAL % (n)
	Peor	Igual	Mejor	%		Peor	Igual	Mejor	%	
Grupo fracasado	9	34	58	100	(116)	4	39	57	100	(79)
Grupo exitoso	1	29	70	100	(121)	1	23	76	100	(202)

$Ji^2 =$  Significativo al comparar técnico-profesional en la categoría mejor con científico-humanista (0,0001)

**CUADRO IV.60**

**Percepción de logro y percepción de estabilidad del futuro**

**a) Percepción de logro y estabilidad futuro:**

PERCEPCION DE LOGRO	PERCEPCION DE FUTURO		TOTAL	
	Cambiante	Estable	%	(n)
Fracasado	66	34	100	(195)
Exitoso	61	38	100	(331)

**b) Percepción de logro y estabilidad de futuro por género:**

PERCEPCION DE ESTABILIDAD PERCEPCION DE LOGRO	HOMBRES				MUJERES			
	Cambian te	Esta ble	%	TOTAL (n)	Cambian te	Esta ble	%	TOTAL (n)
Fracasado	64	36	100	( 83)	67	33	100	(112)
Exitoso	56	44	100	(126)	65	35	100	(205)

**c) Percepción de logro y estabilidad de futuro por modalidad:**

PERCEPCION DE ESTABILIDAD PERCEPCION DE LOGRO	CIENTIFICO-HUMANISTA				TECNICO-PROFESIONAL			
	Cambian te	Esta ble	%	TOTAL (n)	Cambian te	Esta ble	%	TOTAL (n)
Fracasado	64	36	100	(116)	68	32	100	( 79)
Exitoso	58	42	100	(122)	64	36	100	(209)

**CUADRO IV.61.**

**Percepción de logro y percepción de capacidad**

**a) Percepción de capacidad al egresar y percepción de logro:**

GRUPO	PERCEPCION DE CAPACIDAD PERSONAL AL EGRESAR		TOTAL % (n)
	Bajo	Alto	
Fracasado	3	97	100 (192)
Exitoso	4	96	100 (329)

$J_i^2 = 7744$

**b) Variación de la percepción de capacidad según el nivel de logro:**

PERCEPCION DE CAPACIDAD UN AÑO DESPUES		Grupo fracasado	Grupo exitoso	Total % (n)
Modificaron	Bajaron	94	47	11 (58)
	Subieron	6	53	
	Subtotal: % n	100 (39)	100 (19)	
Mantuvieron	Bajo	1	0	89 (460)
	Alto	99	100	
	Subtotal: % n	100 (149)	100 (311)	

**CUADRO IV.62.**

**Percepción de logro y percepción de esfuerzo**

**a) Autopercepción de persona esforzada según percepción de logro:**

GRUPO	PERCEPCION DE ESFUERZO AL EGRESAR		%	TOTAL (n)
	Poco esforzado	Muy esforzado		
Fracasado	14	86	100	(189)
Exitoso	25	92	100	(327)

$\chi^2 = 0,1561$

**b) Variación de la percepción de esfuerzo según percepción de logro:**

PERCEPCION DE ESFUERZO UN AÑO DESPUES		Grupo fracasado	Grupo exitoso	Total	
		%	%	%	(n)
Modificaron	Bajaron	64	38	9	( 78)
	Subieron	36	62		
	Subtotal % (n)	100 (39)	100 (39)		
Mantuvieron	Bajo	6	1	91	(438)
	Alto	94	99		
	Subtotal % (n)	100 (149)	100 (289)		
	Total: (n)	268	(328)		

**CUADRO IV.63.**

**Percepción de logro y percepción de suerte**

**a) Percepción de persona con suerte al egresar y percepción de logro:**

GRUPO	PERCEPCION DE SUERTE AL EGRESAR		TOTAL	
	Mala	Buena	%	(n)
Fracasado	51	49	100	(185)
Exitoso	47	53	100	(317)

**b) Variación de la percepción de suerte según nivel de logro:**

PERCEPCION DE PERSONA CON SUERTE UN AÑO DESPUES		Grupo fracasado	Grupo Exitoso	Total	
		%	%	%	(n)
Modificaron	Bajaron	79	48	40	(213)
	Subieron	21	52		
	Subtotal:	% 100 (n) (87)	100 (126)		
Mantuvieron	Bajo	79	43	60	(290)
	Alto	21	57		
	Subtotal:	% 100 (n) (98)	100 (192)		

**CUADRO IV.64.**

**Percepción de logro y percepción de éxito**

**a) Autopercepción de persona exitosa y percepción de logro:**

GRUPO	PERCEPCION DE PERSONA EXITOSA AL EGRESAR		TOTAL % (n)
	Poco	Muy	
Fracasado	32	68	100 (182)
Exitosa	19	81	100 (326)

$Ji^2 = 0.0015$

**b) Variación de la percepción de persona exitosa según percepción de logro:**

PERCEPCION DE PERSONA EXITOSA UN AÑO DESPUES		Grupo Fracasado	Grupo Exitosa	TOTAL % (n)	
Modificaron	Bajaron	93	25	23	(119)
	Subieron	7	75		
	Subtotal: % (n)	100 (67)	100 (52)		
Mantuvieron	Poco	48	7	77	(389)
	Muy	63	93		
	Subtotal: % (n)	100 (121)	100 (268)		

**CUADRO IV.65.**

**Percepción de logro y percepción de estado de ánimo**

**a) Percepción de estado de ánimo al egresar y percepción de logro:**

GRUPO	PERCEPCION DE ESTADO DE ANIMO		TOTAL	
	Malo	Bueno	%	(n)
Fracasado	17	83	100	(191)
Exitoso	12	88	100	(321)

$Ji^2 = 0,1142$

**b) Variación del estado de ánimo según nivel de logro:**

PERCEPCION DE ESTADO DE ANIMO UN AÑO DESPUES		Grupo fracasado	Grupo exitoso	TOTAL	
				%	(n)
Modificaron	Empeoraron	26	58	19	( 99)
	Mejoraron	74	42		
	Subtotal % (n)	100 (46)	100 (53)		
Mantuvieron	Malo	14	3	81	(414)
	Bueno	86	97		
	Subtotal: % (n)	100 (144)	100 (270)		

**CUADRO IV.66.**

**Percepción de logro y percepción de apoyo de la familia**

a) **Percepción del apoyo de la familia al egresar y percepción de logro:**

GRUPO	APOYADO POR LA FAMILIA AL EGRESAR		TOTAL	
	Poco	Malo	%	(n)
Fracasado	15	85	100	(191)
Exitoso	13	87	100	(330)

$\chi^2 = 0,4311$

b) **Variación del apoyo de la familia y percepción de logro:**

PERCEPCION DEL APOYO DE LA FAMILIA UN AÑO DESPUES		Grupo Fracasado	Grupo Exitoso	TOTAL	
				%	(n)
Modificaron	Empeoraron	75	58	21	(108)
	Mejoraron	25	42		
	Subtotal % (n)	100 (55)	100 (53)		
Mantuvieron	Poco	11	7	79	(413)
	Mucho	89	93		
	Subtotal % (n)	100 (135)	100 (278)		

**CUADRO IV.67.**

**Salud mental**

**a) Percepción de salud mental y percepción de logro:**

GRUPO	PERCEPCIÓN DE SALUD MENTAL EGRESAR		TOTAL	
	Malo	Bueno	%	(n)
Fracasado	30	70	100	(107)
Exitoso	28	72	100	(172)

**b) Variación de la percepción de salud mental por nivel de logro:**

PERCEPCIÓN DE LA SALUD MENTAL UN AÑO DESPUES		Grupo Fracasado	Grupo Exitoso	TOTAL	
				%	(n)
Modificaron	Empeoraron	69	39	71	(315)
	Mejoraron	31	61		
	Subtotal % (n)	100 (124)	100 (191)		
Mantuvieron	Mala	47	11	29	(129)
	Buena	53	89		
	Subtotal % (n)	100 (38)	100 (91)		

**CUADRO IV.68.****Variación de la salud mental según la percepción del logro****a) Según sexo:**

VARIACION	GRUPO FRACASADO		GRUPO EXITOSO	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Empeoraron	55%	51%	27%	27%
Mejoraron	24%	34%	66%	54%

**b) Según modalidad:**

VARIACION	GRUPO FRACASADO		GRUPO EXITOSO	
	Científico Humanista	Técnico Profesional	Científico Humanista	Técnico Profesional
Empeoraron	52%	54%	31%	22%
Mejoraron	32%	24%	51%	63%

CUADRO IV.69.

Percepción de logro y perfil atribucional  
(al momento de egresar)

	GRUPO FRACASADO:			GRUPO EXITOSO:		
	Factor	x	v	Factor	x	v
DIMENSION IMPORTANCIA:	Empeño	6,4	0,7	Empeño	6,5	0,7
	Apoyo familiar	6,2	1,4	Confianza en sí	6,5	0,7 (*)
	Confianza en sí	6,2	1,3 (*)	Apoyo de la familia	6,3	1,1
	Capacidad personal	6,1	1,0	Capacidad personal	6,3	1,1
	Motivación	5,9	1,3	Motivación	6,0	1,2
	Estado de ánimo	5,7	1,8	Estado de ánimo	5,8	1,9
	Convivencia familiar	5,5	2,0	Convivencia familiar	5,7	1,9
	Contacto con personas	5,4	2,4	Contacto con personas	5,6	1,7
	Orientación vocacional	5,3	2,6	Orientación vocacional	5,4	2,1
	Calidad liceo	5,2	2,3	Promedio notas	5,4	1,4
	Promedio de notas	5,2	1,3	Situación económica familiar	5,3	2,3
	Situación económica familiar	5,1	2,7	Calidad liceo	5,3	2,6
	Suerte	4,8	3,1	Apoyo amigos	5,0	2,7
	Apoyo amigos	4,8	3,0	Condiciones económicas del país	4,9	3,4
Condiciones económicas del país	4,7	2,7	Éxitos anteriores	4,8	2,9	
Dificultad tarea	4,6	2,6	Suerte	4,8	3,4	
Éxitos anteriores	4,5	3,6	Dificultad tarea	4,6	2,9	
DIMENSION CONTROL:	Empeño	6,3	0,9 (*)	Empeño	6,5	0,6 (*)
	Confianza en sí	6,2	1,0	Confianza en sí	6,3	1,2
	Capacidad personal	6,1	0,8	Capacidad personal	6,2	0,9
	Apoyo familiar	5,9	2,3	Apoyo familiar	6,0	1,7
	Estado de ánimo	5,8	1,7	Estado de ánimo	5,9	1,5
	Motivación	5,7	2,0	Convivencia familiar	5,9	1,5 (*)
	Convivencia familiar	5,6	2,0 (*)	Motivación	5,8	1,4
	Promedio notas	5,5	1,5	Promedio notas	5,7	1,3
	Contacto con personas	5,4	2,1	Contacto con personas	5,5	2,0
	Orientación vocacional	4,9	2,8	Éxitos anteriores	5,1	2,4 (*)
	Éxitos anteriores	4,9	3,4 (*)	Orientación vocacional	5,0	2,6
	Dificultad tarea	4,8	2,7	Dificultad tarea	4,8	3,0
	Apoyo amigos	4,7	3,2	Apoyo amigos	4,8	2,7
	Calidad liceo	4,6	3,5	Calidad liceo	4,7	3,2
Suerte	4,3	3,8	Situación económica familiar	4,6	2,5 (*)	
Situación económica familiar	4,3	3,4 (*)	Suerte	4,4	3,3	
Condiciones económicas del país	3,7	4,0	Condiciones económicas del país	3,7	3,8	
DIMENSION ESTABILIDAD:	Condiciones económicas del país	4,3	5,0	Condiciones económicas del país	4,3	5,5
	Éxitos anteriores	4,2	3,4	Éxitos anteriores	4,1	3,1
	Apoyo amigos	4,0	3,4	Apoyo amigos	4,0	3,1
	Dificultad tarea	3,9	2,7	Dificultad tarea	4,0	3,1
	Promedio de notas	3,9	2,9	Promedio de notas	4,0	3,4
	Orientación vocacional	3,9	3,6	Capacidad personal	4,0	4,2
	Capacidad personal	3,9	3,6	Confianza en sí	4,0	4,8 (*)
	Apoyo familiar	3,8	4,8	Orientación vocacional	3,9	3,1
	Contacto con personas	3,7	2,9	Calidad liceo	3,9	3,7
	Empeño	3,7	3,7	Convivencia familiar	3,9	3,9 (*)
	Situación económica familiar	3,6	2,8	Apoyo familiar	3,9	5,1
	Calidad liceo	3,6	3,6	Motivación	3,8	4,5
	Motivación	3,6	3,7	Empeño	3,8	4,5
	Convivencia familiar	3,5	3,2 (*)	Contacto con personas	3,7	3,1
Confianza en sí	3,5	3,9 (*)	Suerte	3,7	3,4	
Suerte	3,5	3,3	Estado de ánimo	3,6	3,6	
Estado de ánimo	3,4	3,7	Situación económica familiar	3,5	2,9	

(\*) Diferencia significativa entre grupo exitoso y grupo fracasado. (Test T con  $\alpha = 0,05$ ).

CUADRO IV.70.

Perfil atribucional al egreso del grupo exitoso según sexo y modalidad

a) Dimensión importancia:

FACTORES	HOMBRES		MUJERES		CIENTIFICO HUMANISTA		TECNICO PROFESIONAL	
	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V
Capacidad personal	6.1	1.2	6.3*	1.1	6.3	1.2	6.3	1.0
Esfuerzo	6.5	0.8	6.6	0.6	6.5	0.9	6.6	0.5
Dificultad de la tarea	4.5	3.1	4.6	2.7	4.7	2.7	4.5	3.0
Suerte	4.3	3.9	5.1*	2.8	4.9*	3.1	4.7	3.6
Condiciones económicas del País	5.0	3.1	4.9	3.5	4.9	3.1	4.9	3.6
Convivencia Familiar	5.6	2.1	5.8	1.6	5.9	1.7	5.7	1.9
Promedio Notas	5.3	1.4	5.6*	1.2	5.5*	1.3	5.4	1.4
Motivación	5.9	1.4	6.2*	1.0	6.1	1.1	6.0	1.2
Estado de ánimo	5.6	2.2	5.9	1.7	5.8	2.1	5.9	1.8
Contacto con personas	5.6	1.5	5.6	1.8	5.7	1.7	5.6	1.8
Situación Económica Familiar	5.1	2.5	5.4*	2.1	5.5	2.1	5.2	2.3
Éxitos anteriores	4.4	3.6	5.0	2.3	4.6	3.2	4.9	2.8
Confianza en sí	6.4	0.7	6.5	0.8	6.5	0.8	6.4	0.7
Calidad Liceo	5.1	2.6	5.4	2.5	5.0	2.4	5.5	2.6
Orientación Vocacional	5.1	2.1	5.6*	2.1	5.4	2.3	5.5	2.1
Apoyo amigos	5.0	2.7	5.0	2.7	4.8	2.5	5.1	2.7
Apoyo familiar	6.3	1.0	6.4	1.1	6.4	0.8	6.3	1.2

b) Dimensión Control:

FACTORES	HOMBRES		MUJERES		CIENTIFICO HUMANISTA		TECNICO PROFESIONAL	
	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V
Capacidad personal	6.0	1.0	6.3*	0.8	6.2	1.2	6.2	0.8
Esfuerzo	6.4	0.7	6.6*	0.4	6.5	0.8	6.6	0.4
Dificultad de la tarea	4.8	2.7	4.8	3.2	4.9	3.2	4.7	3.0
Suerte	4.1	3.9	4.6*	2.9	4.5	3.4	4.4	3.3
Condiciones Económicas del País	3.5	4.0	3.8	3.7	3.5	3.5	3.8	4.0
Convivencia Familiar	5.5	2.1	6.1*	1.0	6.0	1.7	5.8	1.3
Promedio Notas	5.4	1.6	5.8*	1.1	5.8	1.2	5.5	1.4
Motivación	5.7	1.6	5.9	1.3	5.9	1.6	5.8	1.3
Estado de ánimo	5.7	1.8	6.1*	1.2	5.9	1.8	5.9	1.3
Contacto con personas	5.4	2.1	5.5	2.0	5.5	1.8	5.5	2.1
Situación Económica Familiar	4.3	2.7	4.8*	2.3	4.7	2.4	4.5	2.6
Éxitos anteriores	4.9	2.4	5.3*	2.3	5.2	2.5	5.1	2.3
Confianza en sí	6.2	1.5	6.4	0.9	6.4	1.1	6.3	1.2
Calidad Liceo	4.5	3.6	4.9	2.8	4.5	3.1	4.9*	3.2
Orientación Vocacional	4.8	2.5	5.2*	2.6	5.1	2.7	5.0	2.6
Apoyo amigos	4.6	2.9	4.8	2.6	4.7	2.7	4.8	2.7
Apoyo familiar	5.9	1.8	6.1	1.5	6.4	1.7	6.0	1.6

c) Dimensión estabilidad:

FACTORES	HOMBRES		MUJERES		CIENTIFICO HUMANISTA		TECNICO PROFESIONAL	
	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V
Capacidad personal	4.1	4.2	4.0	4.3	3.6	4.2	4.3*	4.1
Esfuerzo	4.1	4.4	4.2	4.6	3.9	4.9	4.3	4.3
Dificultad de la tarea	4.2	3.2	3.9	3.0	3.9	3.1	4.1	3.1
Suerte	4.4	3.5	4.2	3.3	4.3	3.3	4.3	3.4
Condiciones Económicas del País	3.7	6.3	3.8	5.0	3.8	5.3	3.7	5.6
Convivencia familiar	4.0	4.1	4.2	3.8	3.7	4.1	4.3*	3.6
Promedio Notas	4.0	3.2	4.0	3.6	3.6	3.7	4.2*	3.2
Motivación	4.2	3.3	4.2	3.5	3.9	3.8	4.3	3.1
Estado de ánimo	4.5	3.3	4.4	3.7	4.3	3.6	4.5	3.5
Contacto con personas	4.3	3.1	4.3	3.2	4.0	3.1	4.4	3.1
Situación económica familiar	4.6	2.6	4.4	3.1	4.1	3.1	4.6	2.7
Éxitos anteriores	3.9	2.5	3.8	3.5	3.4	3.2	4.1*	3.0
Confianza en sí	3.9	4.8	4.1	4.8	3.7	4.8	4.2	4.7
Calidad Liceo	4.3	3.3	4.0	3.9	3.9	3.4	4.3	3.8
Orientación vocacional	4.1	3.0	4.1	3.2	3.9	2.9	4.3	3.2
Apoyo amigos	4.1	2.9	4.0	3.3	3.6	2.8	4.3*	3.2
Apoyo familiar	4.2	5.3	4.1	5.0	3.6	5.4	4.4*	4.7

\* Diferencia significativamente mayor, por lo menos, al 5 por ciento usando el Test T.

**CUADRO IV.71.**  
**Perfil atribucional al egreso del grupo fracasado**  
**según sexo y modalidad**

FACTORES	I M P O R T A N C I A							
	HOMBRES		MUJERES		CIENTIFICO HUMANISTA		TECNICO PROFESIONAL	
	X	V	X	V	X	V	X	V
Capacidad personal	6.1	1.1	6.2	1.0	6.0	1.1	6.3	1.0
Español	6.4	1.0	6.5	1.0	6.4	1.0	6.5	1.0
Dificultad de la Tarea	4.4	2.9	4.7	2.4	4.7	2.7	4.4	2.4
Suertes	4.5	3.8	5.1*	2.4	5.1*	2.6	4.5*	3.7
Condiciones Económicas del País	4.4	4.6	4.9	3.0	4.8	3.3	4.6	4.4
Convivencia Familiar	5.6	1.7	5.4	2.3	5.5	2.0	5.5	2.0
Promedio Notas	5.1	1.2	5.3	1.5	5.2	1.4	5.1	1.3
Motivación	5.8	1.4	5.9	1.3	5.9	1.3	5.9	1.4
Estado de ánimo	5.6	1.5	5.8	2.1	5.7	1.8	5.7	2.0
Contacto con personas	5.2	3.0	5.6	1.9	5.6	2.1	5.3	2.8
Situación Económica Familiar	5.0	2.8	5.1	2.7	5.2	2.5	4.9	3.0
Éxitos anteriores	4.5	3.6	4.5	3.6	4.5	3.5	4.5	3.8
Confianza en sí	6.2	1.2	6.2	1.4	6.3	1.2	6.1	1.5
Calidad del Liceo	5.3	2.5	5.2	2.3	5.1	2.2	5.4	2.4
Orientación Vocacional	4.9	2.9	5.5*	2.2	5.3	2.8	5.2	2.2
Apoyo de amigos	4.8	2.9	4.8	3.2	4.8	3.2	4.8	2.9
Apoyo Familiar	6.1	1.4	6.3	1.4	6.3	1.5	6.1	1.4

FACTORES	C O N T R O L							
	HOMBRES		MUJERES		CIENTIFICO HUMANISTA		TECNICO PROFESIONAL	
	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V
Capacidad personal	5.8	1.0	6.3*	1.0	6.1	1.0	6.0	1.0
Español	6.1	2.0	6.5*	1.0	6.4	1.0	6.3	1.0
Dificultad de la tarea	4.7	2.6	4.8	2.8	4.8	2.9	4.8	2.4
Suertes	4.2	3.8	4.4	3.7	4.6*	3.6	4.0*	3.8
Condiciones Económicas del País	3.6	4.8	3.7	3.4	3.8	3.8	3.5	4.4
Convivencia Familiar	5.6	1.6	5.6	2.3	5.6	2.3	5.6	1.6
Promedio Notas	5.3	1.5	5.7*	1.4	5.4	1.5	5.6	1.6
Motivación	5.7	1.7	5.7	2.2	5.7	1.8	5.7	2.3
Estado de ánimo	5.5	1.8	5.9*	1.6	5.8	1.8	5.7	1.6
Contacto con personas	5.2	2.2	5.5	2.0	5.4	2.1	5.3	2.1
Situación Económica Familiar	4.2	3.3	4.4	3.5	4.4	3.3	4.2	3.5
Éxitos anteriores	4.6	3.1	5.0	2.4	4.8	2.6	4.9	2.9
Confianza en sí	6.0	1.1	6.3*	1.0	6.2	1.0	6.2	1.0
Calidad del Liceo	4.6	3.6	4.5	3.4	4.5	3.2	4.6	3.9
Orientación Vocacional	4.4	3.1	5.2*	2.3	4.9	2.8	4.9	2.9
Apoyo de amigos	4.7	3.1	4.6	3.7	4.6	3.6	4.7	2.8
Apoyo familiar.	5.9	2.1	5.9	2.5	5.8	2.3	5.9	2.3

FACTORES	E S T A B I L I D A D							
	HOMBRES		MUJERES		CIENTIFICO HUMANISTA		TECNICO PROFESIONAL	
	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V
Capacidad personal	4.1	3.6	4.0	3.5	4.1	3.5	4.0	3.9
Español	4.5	3.2	4.2	4.1	4.3	3.6	4.4	4.0
Dificultad de la tarea	4.2	2.6	4.0	2.7	4.1	3.0	4.1	2.3
Suertes	4.5	3.3	4.5	3.3	4.7	3.1	4.3	3.5
Condiciones Económicas del País	3.9	5.1	3.6	4.9	3.5	5.3	4.1	4.5
Convivencia Familiar	4.6	3.0	4.4	3.4	4.6	3.1	4.3	3.4
Promedio Notas	4.1	2.5	4.1	3.1	4.0	3.0	4.2	2.8
Motivación	4.5	3.6	4.2	3.7	4.4	3.8	4.3	3.5
Estado de ánimo	4.8	3.5	4.5	3.7	4.8	3.5	4.4	3.8
Contacto con personas	4.2	2.9	4.3	2.9	4.3	2.9	4.2	2.9
Situación Económica Familiar	4.3	3.2	4.4	2.5	4.5	2.8	4.3	2.8
Éxitos anteriores	4.0	3.6	3.6	3.1	3.8	3.5	3.9	3.3
Confianza en sí	4.7	3.4	4.3	4.2	4.4	3.8	4.5	4.1
Calidad del Liceo	4.6*	3.1	4.1	3.8	4.1	3.8	4.7*	3.2
Orientación Vocacional	4.1	3.7	4.0	2.7	4.0	3.2	4.2	3.1
Apoyo de amigos	4.0	3.8	4.0	3.1	4.0	3.6	4.1	3.1
Apoyo familiar.	4.4	4.7	4.0	5.0	4.4	4.9	4.0	4.8

(\*) Diferencia significativamente mayor, por lo menos, al 5 por ciento usando el Test T.

**CUADRO IV.72.**

**Combinaciones de mayor concentración para el grupo exitoso y fracasado**

FACTORES:	COMBINACION MAS FRECUENTE PARA EL GRUPO FRACASO					COMBINACION MAS FRECUENTE PARA EL GRUPO EXITOSO				
	Autopercepción	Importancia	Control	Estabilidad	% de máxima concentración	Autopercepción	Importancia	Control	Estabilidad	% de máxima concentración
1. Capacidad	A	A	A	A	16	A	A	A	A	16
	A	A	B	A	16					
2. Empeño	A	A	A	A	16	A	A	A	A	32
3. Dificultad Tarea	-	A	A	A	8	-	A	A	B	15
4. Suerte	A	A	A	A	7	A	A	A	A	14
5. Condición económica del país	-	A	A	A	8	-	A	A	A	14
6. Promedio de Notas	-	A	A	A	13	-	A	A	A	28
7. Motivación	-	A	A	A	17	-	A	A	A	29
8. Estado de Animo	A	A	A	A	15	A	A	A	A	26
9. Contacto personas	A	A	A	A	7	A	A	A	A	16
10. Situación Económica Familiar	-	A	A	A	9	-	A	A	A	19
11. Exitos anteriores	A	A	A	A	9	A	A	A	A	18
12. Confianza en sí	A	A	A	A	15	A	A	A	B	31
13. Calidad Liceo	B	B	B	A	5	A	A	A	A	12
14. Orientación Vocacional	A	A	A	A	9	A	A	A	A	20
15. Apoyo amigos	A	A	A	A	6	A	A	A	A	12
16. Apoyo familiar	A	A	A	A	14	A	A	A	A	26

A = Alto (Asignación 5, 6 ó 7 de 1 a 7)

B = Bajo (Asignación 4, 3, 2 ó 1 de 1 a 7)

**CUADRO IV.73.**

**Síntesis para la calibración de las variables discriminatorias para las dimensiones de importancia, control y estabilidad incluyendo los 17 factores causales al momento de egresar**

**a) Dimensión importancia:**

GRUPO		FRACASADO	EXITOSO	TOTAL
Fracasado	(n)	(190)	(5)	(195)
	%	97	3	100
Exitoso	(n)	(10)	(309)	(319)
	%	3	97	100
Total *	(n)	(214)	(334)	(548)
	%	39	61	100

**b) Dimensión control:**

GRUPO		FRACASADO	EXITOSO	TOTAL
Fracasado	(n)	(182)	(6)	(188)
	%	97	3	100
Exitoso	(n)	(8)	(310)	(318)
	%	3	97	100
Total *	(n)	(203)	(336)	(539)
	%	38	62	100

**c) Dimensión estabilidad:**

GRUPO		FRACASADO	EXITOSO	TOTAL
Fracasado	(n)	(178)	(4)	(182)
	%	98	2	100
Exitoso	(n)	(7)	(301)	(308)
	%	2	98	100
Total *	(n)	(197)	(325)	(522)
	%	38	62	100

\* Los totales incluyen los sin información.

CUADRO IV.74.

Perfil atribucional del grupo exitoso un año después del egreso

	IMPORTANCIA		CONTROL		ESTABILIDAD		X	V
	X	V	X	V	X	V		
Esfuerzo	6.0	1.4	Esfuerzo	6.2	0.8	Promedio notas	4.4	4.0
Confianza en sí	5.8	1.7	Confianza en sí	6.1	1.2	Calidad establecimiento	4.1	3.2
Capacidad personal	5.8	2.0	Capacidad personal	6.0	1.0	Éxitos anteriores	3.9	3.2
Apoyo familiar	5.5	1.9	Estado de ánimo	5.5	1.5	Suerte	3.8	2.4
Motivación	5.3	2.0	Promedio notas	5.5	1.8	Orientación profesional	3.8	3.3
Estado de ánimo	5.3	2.3	Apoyo familiar	5.4	1.7	Dificultad tarea	3.7	3.1
Orientación profesional	5.1	2.4	Motivación	5.2	2.2	Apoyo amigos	3.7	3.4
Contacto con personas	5.0	3.2	Convivencia familiar	5.1	2.0	Condiciones económicas del país	3.1	3.0
Calidad establecimiento	4.6	2.8	Contacto con personas	4.8	2.7	Motivación	3.6	3.4
Situación económica familiar	4.5	2.6	Éxitos anteriores	4.5	2.8	Capacidad personal	3.6	4.8
Orientación vocacional	4.4	3.0	Orientación profesional	4.4	3.9	Convivencia familiar	3.4	3.4
Apoyo amigos	4.4	2.9	Calidad establecimiento	4.4	2.8	Estado de ánimo	3.4	3.5
Éxitos anteriores	4.2	2.9	Apoyo amigos	4.4	2.7	Confianza en sí	3.4	4.7
Suerte	4.1	2.3	Dificultad tarea	3.9	2.6	Situación económica familiar	3.3	2.5
Dificultad tarea	4.1	2.3	Situación económica familiar	3.7	3.5	Orientación vocacional	3.1	3.2
Condiciones económicas del país	3.7	2.9	Condiciones económicas del país	3.0	2.9	Apoyo familiar	3.1	4.2

**CUADRO IV.75.**  
**Variaciones de los promedios para cada factor del perfil atribucional del grupo exitoso**

FACTORES	IMPORTANCIA		CONTROL		ESTABILIDAD	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Capacidad personal	- 0.3	- 0.4	- 0.0	- 0.3	- 0.1	- 0.6
Empeño	- 0.6	- 0.4	- 0.2	- 0.3	0.0	- 0.4
Dificultad de la tarea	- 0.5	- 0.3	- 0.7	- 0.2	0.0	- 0.4
Suerte	- 0.4	- 0.8	- 0.8	- 0.7	- 0.4	- 0.2
Condiciones económicas Pafs	- 1.3	- 1.1	- 0.7	- 0.7	- 0.7	- 0.6
Convivencia Familiar	- 0.5	- 0.4	- 0.4	- 0.7	- 0.3	- 0.6
Promedio Notas	- 1.3	- 0.7	- 0.2	- 0.2	- 0.8	- 0.1
Motivación	- 0.6	- 0.6	- 0.3	- 0.4	- 0.1	- 4.2
Estado de ánimo	- 0.4	- 0.5	- 0.4	- 0.4	- 0.2	- 0.4
Contacto con personas	- 0.7	- 0.4	- 0.5	- 0.3	- 0.4	- 0.6
Situación Económica Familiar	- 0.8	- 0.8	- 0.6	- 0.7	- 0.1	- 0.4
Éxitos anteriores	- 0.3	- 0.6	- 0.2	- 0.5	- 0.1	- 0.3
Confianza en sí	- 0.4	- 0.5	- 0.2	- 0.3	- 0.3	- 0.8
Calidad Liceo	- 0.3	- 0.3	- 0.4	- 0.4	- 0.7	- 0.1
Orientación Vocacional	- 0.8	- 0.9	- 0.4	- 0.7	- 0.1	- 0.2
Apoyo amigos	- 0.9	- 0.4	- 0.6	- 0.2	- 0.1	- 0.4
Apoyo familiar	- 0.6	- 0.6	- 0.7	- 0.5	- 0.3	- 1.0

**CUADRO IV.76**  
**Perfil atribucional del grupo exitoso un año después del egreso por género**

FACTORES	IMPORTANCIA				CONTROL				ESTABILIDAD			
	HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES	
	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V
Capacidad personal	5.8	1.4	5.9	1.2	6.0	1.0	6.0	1.0	4.2	4.8	4.6	4.8
Español	5.9	1.5	6.1*	1.2	6.2	1.0	6.3	1.0	4.1	4.9	4.6*	5.1
Dificultad de la Tarea	4.0	2.3	4.3	2.3	4.1	2.8	4.6*	2.6	4.2	3.2	4.3	3.0
Suerte	3.9	3.6	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9*	3.4	4.0	3.3	4.4	2.7
Condiciones Económicas del País	3.7	3.2	3.8	2.8	2.8	3.3	3.1	2.6	4.4	3.0	4.4	3.0
Convivencia Familiar	5.1	2.6	5.4	2.3	5.1	2.4	5.3	2.0	4.3	4.0	4.8*	3.0
Promedio Notas	4.0	3.0	4.9*	2.4	5.2	2.0	5.6*	1.7	3.2	3.6	3.9*	4.0
Motivación	5.3	2.1	5.6	1.7	5.4	1.8	5.5	1.6	4.1	3.8	4.6*	3.2
Estado de ánimo	5.2	2.2	5.4	1.9	5.3	1.4	5.7*	1.4	4.3	3.8	4.8*	3.2
Contacto con personas	4.9	2.4	5.2	2.3	4.9	1.9	5.2*	2.1	4.7	3.0	4.9	3.1
Situación Económica Familiar	4.3	3.0	4.6*	2.4	3.7	2.6	4.1*	2.6	4.7	2.4	4.8	2.5
Éxitos anteriores	4.1	2.7	4.4	2.9	4.7	2.9	4.8	2.5	4.0	3.3	4.1	3.2
Confianza en sí	6.0	1.5	6.0	1.7	6.2	1.0	6.1	1.4	4.2	4.5	4.9*	4.7
Calidad del Líder	4.8	3.6	5.1	3.0	4.1	4.1	4.5	3.7	3.6	3.8	4.1*	4.4
Orientación Vocacional	4.3	3.2	4.7*	2.9	4.4	3.0	4.6	2.7	4.0	3.5	4.3	3.1
Apoyo de Amigos	4.1	3.0	4.6	3.4	4.0	3.0	4.6*	2.6	4.0	3.3	4.4	3.4
Apoyo Familiar	5.7	2.1	5.8	1.9	5.2	2.7	5.6*	1.9	4.5	4.6	5.1	3.8

\* Diferencia significativa entre hombres y mujeres, por lo menos, al 5 por ciento con Test T.

## CUADRO IV.77.

## Perfil atribucional del grupo exitoso un año después del egreso por modalidad

	IMPORTANCIA		CONTROL		ESTABILIDAD	
	CH	TP	CH	TP	CH	TP
Capacidad personal	5.8 (1.1)	5.9 (1.1)	6.0 (1.0)	6.0 (1.0)	4.1 (2.2)	4.6 (2.1)*
Esfuerzo	5.9 (1.1)	6.1 (1.1)	6.1 (0.9)	6.3 (0.8)	4.3 (2.2)	4.5 (2.2)
Dificultad de la tarea	4.2 (1.4)	4.1 (1.6)	4.4 (1.6)	4.4 (1.7)	4.5 (1.6)	4.2 (1.8)
Suerte	4.2 (1.6)	4.2 (1.9)	3.7 (1.8)	3.7 (1.9)	4.2 (1.8)	4.3 (1.7)
Condiciones económicas del país	3.6 (1.6)	3.9 (1.8)	3.0 (1.6)	3.0 (1.8)	4.2 (1.7)	4.5 (1.7)
Convivencia familiar	5.5 (1.5)	5.2 (1.6)	5.5 (1.3)*	5.1 (1.5)	4.6 (1.9)	4.6 (1.9)
Promedio notas	4.5 (1.6)	4.6 (1.7)	5.4 (1.4)	5.5 (1.3)	3.2 (1.9)	3.9 (2.0)*
Motivación	5.5 (1.4)	5.5 (1.4)	5.4 (1.2)	5.5 (1.3)	4.4 (1.9)	4.5 (1.8)
Estado de ánimo	5.4 (1.5)	5.3 (1.4)	5.5 (1.2)	5.6 (1.2)	4.6 (1.9)	4.6 (1.8)
Contacto con personas	5.0 (1.5)	5.1 (1.5)	5.1 (1.5)	5.1 (1.4)	4.9 (1.7)	4.9 (1.8)
Situación económica familiar	4.8 (1.5)*	4.3 (1.6)	4.0 (1.6)	3.9 (1.6)	4.8 (1.6)	4.7 (1.6)
Éxitos anteriores	4.1 (1.6)	4.4 (1.7)	4.7 (1.6)	4.8 (1.6)	3.8 (1.9)	4.3 (1.7)*
Confianza en sí	5.9 (1.4)	6.0 (1.2)	6.0 (1.1)	6.2 (1.1)	4.7 (2.1)	4.6 (2.2)
Calidad del Liceo	4.7 (1.7)	5.1 (1.8)*	4.1 (1.9)	4.6 (2.0)*	3.7 (2.0)	4.1 (2.1)
Orientación vocacional	4.1 (1.8)	4.8 (1.7)*	4.1 (1.8)	4.7 (1.5)*	4.0 (1.9)	4.3 (1.8)
Apoyo amigos	4.3 (1.8)	4.5 (1.8)	4.4 (1.7)	4.4 (1.7)	4.2 (1.9)	4.3 (1.8)
Apoyo familiar	5.9 (1.3)	5.7 (1.5)	5.7 (1.3)	5.4 (1.6)	4.7 (2.1)	5.0 (2.0)

\* Diferencia significativa, por lo menos, al 5 por ciento con Test T.

CUADRO IV.78.

Perfil atribucional del grupo fracasado un año después del egreso de la educación media

Factor	IMPERTINENCIA		CONTROL		ESTABILIDAD			
	$\bar{X}$	V	Factor	$\bar{X}$	V	Factor	$\bar{X}$	V
Condiciones económicas del país	4,4	3,7	Empeño	5,3	2,3	Promedio de notas	4,6	3,1
Situación económica familiar	4,3	3,6	Confianza en sí	5,2	2,4	Éxitos anteriores	4,3	2,9
Orientación vocacional	4,1	3,3	Capacidad personal	5,0	2,1	Calidad lício	4,3	3,1
Contacto con personas	4,1	2,7	Promedio notas	4,9	2,3	Orientación vocacional	4,0	2,9
Suerte	4,0	3,0	Estado de ánimo	4,9	2,4	Apoyo amigos	4,0	2,9
Estado de ánimo	3,7	2,8	Apoyo familiar	4,8	3,0	Suerte	4,0	3,1
Motivación	3,7	2,8	Motivación	4,7	2,3	Dificultad tarea	3,9	2,6
Calidad lício	3,6	3,8	Convivencia familiar	4,5	2,8	Convivencia familiar	3,8	3,4
Confianza en sí mismo	3,6	3,0	Contacto con personas	4,3	2,5	Condiciones económicas país	3,7	3,4
Dificultad tarea	3,5	2,4	Dificultad tarea	4,0	2,2	Motivación	3,6	2,8
Éxitos anteriores	3,2	2,5	Calidad lício	3,9	3,1	Situación económica familiar	3,6	2,9
Empeño	3,2	2,6	Orientación vocacional	3,7	2,7	Capacidad personal	3,5	3,1
Promedio de notas	3,1	2,7	Éxitos anteriores	3,7	2,6	Empeño	3,4	3,5
Apoyo amigos	3,0	2,5	Situación económica familiar	3,6	3,2	Estado ánimo	3,3	2,8
Apoyo familiar	3,0	2,8	Apoyo amigos	3,6	2,6	Apoyo familiar	3,2	3,4
Capacidad personal	2,8	1,9	Suerte	3,3	2,7	Confianza en sí	3,2	3,4
Convivencia familiar	2,7	2,5	Condiciones económicas país	3,1	3,8	Contacto con personas	3,1	2,4

## CUADRO IV.79.

Localización atribuida, en general, a las causas del logro un año después del egreso

GRUPO	CAUSAS DEL LOGRO			Total (n)
	Más frecuente	Más y del <sup>am</sup> ambiente	Del medio ambiente	
Fracasado	32	52	16	100 (196)
Exitoso	41	50	9	100 (321)

## CUADRO IV.80.

Perfil atribucional del grupo fracasado un año después del egreso por género

	IMPORTANCIA				CONTROL				ESTABILIDAD			
	HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES	
	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V	$\bar{X}$	V
Capacidad personal	3.2*	2.6	2.6	1.2	4.9	2.1	5.0	2.1	4.5	3.7	4.6	2.7
Esfuerzo	3.3	3.2	3.0	2.1	5.1	2.5	5.4	2.2	4.5	4.0	4.7	3.2
Dificultad de la tarea	3.5	2.3	3.5	2.5	3.9	2.4	4.1	2.0	4.0	2.8	4.2	2.4
Suerte	4.0	3.5	3.9	2.7	3.1	2.7	3.4	2.6	3.8	3.4	4.0	2.9
Condiciones Económicas del País	4.5	3.9	4.4	3.7	3.1	4.6	3.2	3.2	4.2	4.0	4.3	3.0
Cercanía Familiar	2.6	2.3	2.9	2.5	4.5	3.1	4.5	2.5	4.0	3.5	4.5*	3.2
Promedio de Notas	3.0	2.6	3.1	2.7	4.9	2.2	4.9	2.4	3.4	3.0	3.4	3.3
Motivación	3.7	3.2	3.6	2.5	4.6	2.5	4.7	2.1	4.3	3.0	4.4	2.6
Estado de ánimo	3.5	2.9	3.8	2.8	4.8	2.7	4.9	2.2	4.6	3.1	4.8	2.9
Contacto con personas	4.3	2.9	4.0	2.6	4.3	2.3	4.2	2.7	4.8	2.2	4.9	2.5
Situación Económica Familiar	4.0	3.6	4.6*	3.5	3.6	3.5	3.7	3.1	4.3	3.2	4.5	2.7
Exitos anteriores	3.2	2.8	3.2	2.2	3.9	2.8	3.6	2.4	3.7	3.2	3.6	2.7
Confianza en sí	3.4	3.4	3.8	2.7	5.0	2.8	5.3	2.0	4.7	3.7	4.8	3.3
Calidad del Líder	3.9	4.4	3.3	3.3	3.9	3.3	3.8	2.9	3.9	3.3	3.6	3.1
Orientación Vocacional	4.1	4.0	4.0	2.9	3.6	2.9	3.9	2.5	4.0	2.9	4.1	2.7
Apoyo amigos	3.1	3.0	2.9	2.1	3.4	2.4	3.8*	2.7	3.9	2.8	4.1	2.9
Apoyo Familiar	2.8	2.4	3.2	3.0	4.8	2.9	4.8	3.2	4.5	3.5	5.0	3.2

\* Diferencia significativa, por lo menos, al 5 por ciento con el Test T.

CUADRO IV.81.

Perfil atribucional del grupo fracasado un año después del egreso por modalidad

	IMPORTEANCIA			CONTROL			ESTABILIDAD					
	$\bar{X}$	CH (V)	TP (V)	$\bar{X}$	CH (V)	TP (V)	$\bar{X}$	CH (V)	TP (V)			
Capacidad personal	2.9	(1.4)	2.8	(1.3)	4.8	(1.5)	5.1	(1.4)	4.4	(1.8)	4.7	(1.7)
Empaño	3.1	(1.6)	3.2	(1.6)	5.3	(1.5)	5.3	(1.5)	4.6	(2.0)	4.7	(1.8)
Dificultad de la tarea	3.5	(1.6)	3.4	(1.5)	4.0	(1.5)	4.0	(1.4)	4.0	(1.6)	4.2	(1.7)
Suerte	3.7	(1.7)*	3.2	(1.8)	3.3	(1.7)	3.2	(1.6)	3.9	(1.8)	4.0	(1.7)
Condiciones económicas del país	4.3	(2.0)	4.7	(1.9)	3.2	(2.0)	3.1	(1.9)	4.4	(1.9)	4.2	(1.8)
Convivencia familiar	2.7	(1.5)	2.8	(1.6)	4.5	(1.6)	4.5	(1.7)	4.2	(1.7)	4.3	(1.8)
Promedio de notas	3.2	(1.6)	2.9	(1.7)	4.8	(1.5)	4.9	(1.6)	3.4	(1.8)	3.5	(1.7)
Motivación	3.5	(1.7)	3.9	(1.7)	4.7	(1.5)	4.6	(1.5)	4.3	(1.7)	4.4	(1.6)
Estado de ánimo	3.6	(1.8)	3.7	(1.5)	4.9	(1.6)	4.9	(1.6)	4.7	(1.8)	4.7	(1.7)
Contacto con personas	4.1	(1.7)	4.3	(1.6)	4.3	(1.6)	4.2	(1.5)	4.9	(1.6)	4.9	(1.5)
Situación económica familiar	4.4	(1.9)	4.2	(2.0)	3.7	(1.8)	3.6	(1.8)	4.4	(1.7)	4.5	(1.7)
Éxitos anteriores	3.2	(1.5)	3.2	(1.7)	3.6	(1.5)	3.8	(1.7)	3.7	(1.7)	3.7	(1.8)
Confianza en sí	3.8	(1.7)	3.4	(1.8)	5.2	(1.5)	5.2	(1.6)	4.8	(1.9)	4.7	(1.9)
Calidad del físico	3.6	(1.8)	3.6	(2.1)	3.7	(1.8)	4.1	(1.7)	3.4	(1.7)	4.1	(1.8)*
Orientación vocacional	4.1	(1.9)	4.0	(1.8)	3.7	(1.6)	3.8	(1.7)	4.1	(1.7)	4.0	(1.7)
Apoyo amigos	3.1	(1.6)	2.9	(1.6)	3.5	(1.7)	3.7	(1.6)	3.9	(1.7)	4.1	(1.7)
Apoyo familiar	3.2	(1.8)	2.7	(1.5)	4.6	(1.8)	5.0	(1.7)*	4.7	(1.8)	4.9	(1.9)

\* Diferencia significativa de promedios, a lo menos, al 5 por ciento usando el Test T.

**CUADRO IV.82.**

**VARIABLES INCLUIDAS EN EL ANÁLISIS DISCRIMINANTE**

Características adscriptivas		Sexo Modalidad educativa
Sistema estructural	Nivel Socioeconómico:	Ocupación del padre Escolaridad del padre Opinión del nivel socioeconómico de la familia Percepción de la situación económica del país
	Medio ambiente escolar:	Establecimiento Promedio de notas Puntaje en la Prueba de Aptitud Académica Satisfacción con el Colegio o Liceo
	Medio ambiente familiar:	Relación con los padres
Sistema proposicional		Tipo de logro Satisfacción con el logro
Sistema disposicional	Expectativa:	Predicción de logro
	Características personales	Autopercepción de: capacidad empeño éxitos anteriores estado de ánimo suerte apoyo a su familia Percepción de salud mental Predicción general de su futuro Predicción de su futuro económico Predicción de estabilidad del futuro

**CUADRO IV.83.****Selección Stewise**

VARIABLES	R <sup>2</sup>	PROBABILIDAD
Percibirse persona exitosa	0.4266	0.0001
Satisfacción en el logro	0.1463	0.0001
Predicción de Logro futuro	0.0484	0.0009
Expectativa	0.0387	0.0032
Situación económica del país	0.0204	0.0337
Futuro nivel socioeconómico	0.0124	0.1001
Nivel socioeconómico familiar	0.0125	0.0989

**CUADRO IV.84.**

**Síntesis de clasificación para la calibración de las variables discriminantes de las seis variables que discriminan entre el grupo exitoso y fracasado**

		Grupo fracasado	Grupo exitoso	Total
Grupo fracasado	(n) %	(177) 100	(0) 0	(177) 100
Grupo exitoso	(n) %	(0) 0	(310) 100	(310) 100
TOTAL	(n) %	(177) 36	(310) 64	(487) 100

# **APENDICES**

**CEDES**  
**CENTRO DE DESARROLLO Y ESTUDIOS EN**  
**EDUCACION**

**ESTIMADO (A) ALUMNO (A):**

El cuestionario que te estamos pasando tiene como objetivo averiguar acerca de tus expectativas futuras. Estos antecedentes nos permitirán mejorar la orientación vocacional de los jóvenes.

Por ésto te solicitamos que nos colabores respondiendo a las preguntas con la mayor precisión posible.

**GRACIAS POR TU APOYO**

Salomón Magendzo  
Psicólogo

Luis Eduardo González  
Eduador

---

**CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS VOCACIONALES AL**  
**TERMINO DE LA EDUCACION MEDIA**

Nombre: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Lugar donde naciste: \_\_\_\_\_

Nombre del Liceo o Colegio: \_\_\_\_\_

1. ¿CUAL ES (o fue) LA OCUPACION DE TU PAPA?

(Indícala, aunque esté cesante, haya fallecido o no viva actualmente contigo).

\_\_\_\_\_

2. AÑOS DE ESCOLARIDAD DE TU PAPA:

(Indícala aunque haya fallecido o no viva contigo)

Básica Incompleta

Básica Completa

Media Incompleta

Media Completa

Estudios Universitarios Incompletos

Estudios Universitarios Completos

Otros: (Indica cuáles)

\_\_\_\_\_

3. ¿PERTENECE A ALGUN GRUPO ORGANIZADO?
- Religioso
  - Deportivo
  - Científico
  - Otros (¿cuál) \_\_\_\_\_
  - Ninguno

4. PROMEDIO DE NOTAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA (Aproximado):
- 1º \_\_\_\_\_ 2º \_\_\_\_\_
- 3º \_\_\_\_\_ 4º \_\_\_\_\_ (hasta la fecha)

5. NIVEL ECONOMICO DE LA FAMILIA (o tuyo si eres independiente) ES:
- Bueno:  Regular:  Malo:

6. TUS RELACIONES CON TUS PADRES SON:
- Buenas:  Regulares:  Males:

7. TU SALUD EN GENERAL, ES:
- Buena:  Regular:  Mala:

8. TUS "NERVIOS", ANDAN:
- Bien:  Regular:  Mal:

9. INDICA A CUALES DE LAS SIGUIENTES ALTERNATIVAS HAS SIDO EXPUESTO EN TU ORIENTACION VOCACIONAL: (puede ser más de una):

- Test
- Conversaciones personales con orientadores, psicólogos
- Charlas con profesionales o personas de un oficio
- Visitas a lugares o Centros de trabajo
- Información sobre mercado laboral
- Prácticas o experiencias supervisadas en una fábrica o lugar de trabajo
- Trabajo con un pariente o amigo para orientarte en tu vocación
- Otros (indica cuál) \_\_\_\_\_
- Ninguna

10. TU ORIENTACION VOCACIONAL HA SIDO:
- Fuera del Colegio
  - Dentro del Colegio
  - Ambas
11. EN TU ORIENTACION VOCACIONAL SE CONSIDERARON FACTORES DE TU SITUACION CON CRETA (recursos económicos de tu familia) JUNTO A LOS DE TUS HABILIDADES O CAPACIDAD
- SI  NO  MAS O MENOS
12. INDICA QUE PIENSAS HACER AL TERMINAR CUARTO MEDIO (marca sólo una alternativa; aquélla que tengas más posibilidades concretas de realizar).
- Estudiar. Indica con precisión qué y dónde: \_\_\_\_\_
  - Trabajar. Indica con precisión en qué: \_\_\_\_\_
  - Trabajar y estudiar. Indica con precisión en qué y dónde: \_\_\_\_\_
  - Casarme y dedicarme a mi hogar.
  - Dedicarme a labores domésticas en la casa de mis padres.
  - Otros: \_\_\_\_\_
13. INDICA LAS RAZONES POR LAS CUALES ELEGISTE LA ACTIVIDAD QUE PIENSAS REALIZAR:
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
14. SEÑALA EN QUE GRADO TE SIENTES REALIZADO CON ESTA DECISION:  
(Marca con una X el casillero correspondiente, como si estuvieras poniendo notas).
- MUY FRACASADO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUY REALIZADO
15. ¿POR QUE?: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
16. DEL MISMO MODO, INDICA EL PRESTIGIO O STATUS QUE TU LE CONFIERES A LA ACTIVIDAD QUE PIENSAS REALIZAR:
- MUY BAJO PRESTIGIO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUY ALTO PRESTIGIO
17. ¿POR QUE?: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

18. LAS POSIBILIDADES DE CONSEGUIR LO QUE PIENSAS HACER AL TERMINO DEL 4º MEDIO DEPENDEN DE VARIOS FACTORES. NOS INTERESA SABER EL GRADO DE IMPORTANCIA QUE CREES QUE TIENE CADA FACTOR.

FACTORES:

- |  |      |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |       |
|--|------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------|
| a) * Capacidad personal  | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| b) * Empeño  | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| c) * Dificultad de la actividad que elegiste                     | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| d) * Suerte  | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| e) * Condiciones económicas del país                             | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| f) <input checked="" type="checkbox"/> Convivencia de la familia | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| g) * Promedio de notas de la educación media                     | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| h) * Motivación  | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| i) * Estado de ánimo   | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| jj) * Contacto con personas                                      | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| k) * Situación económica de la familia                           | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| l) * Éxitos anteriores   | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| m) * Confianza en mí mismo                                       | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| n) * Calidad de mi liceo o colegio                               | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| ñ) * Orientación vocacional                                      | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| o) * Apoyo de amigos   | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| p) * Apoyo de la familia   | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |

Marca el grado de importancia que le atribuyes a cada factor colocando una X en el casillero numerado que corresponda, como si pusieras una nota.

19. SI PIENSAS QUE HAY ALGUN OTRO FACTOR QUE PUEDE INFLUIR EN QUE LOGRES LO QUE TE HAS PROPUESTO AL TERMINO DE LA EDUCACION MEDIA, AGREGALO Y MARCA SU GRADO DE IMPORTANCIA:

FACTOR:

- |            |      |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |       |
|------------|------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------|
| a) * _____ | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| b) * _____ | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |
| c) * _____ | POCA | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHA |

20. EN LA PREGUNTA ANTERIOR INDICASTE EL GRADO DE IMPORTANCIA QUE TIENEN LOS DIVERSOS FACTORES PARA CONSEGUIR LO QUE PIENSAS HACER AL TERMINO DEL 4º MEDIO. AHORA NOS INTERESA SABER EN QUE MEDIDA ESTOS FACTORES DEPENDEN DE TI. ES DECIR, EL GRADO DE MANEJO D CONTROL QUE TIENES SOBRE ELLOS.

Marca en qué medida cada uno de los factores dependen de ti

FACTORES

- |   |      |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |       |
|---|------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------|
| a) * Capacidad personal                   | POCO | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHO |
| b) * Empeño                               | POCO | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHO |
| c) * Dificultad de la actividad que elegí | POCO | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHO |
| d) * Suerte                               | POCO | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | MUCHO |

e) * Condiciones económicas del país	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
f) * Convivencia familiar	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
g) * Promedio de notas de la educación media	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
h) * Motivación	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
i) * Estado de ánimo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
j) * Contactos con personas	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
k) * Situación económica de la familia	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
l) * Éxitos anteriores	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
m) * Confianza en sí mismo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
n) * Calidad de mi liceo o colegio	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
ñ) * Orientación vocacional	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
o) * Apoyo de amigos	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
p) * Apoyo de la familia	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO

21. EN TU CASO, ¿EN QUE MEDIDA CREE QUE ESTOS FACTORES TE SON CAMBIANTES?

Marca en qué medida crees que pare tí, cada uno de los factores varíe:

FACTORES:

a) * Capacidad personal	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
b) * Empeño	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
c) * Dificultad de la actividad que elegí	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
d) * Suerta	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
e) * Condiciones económicas del país	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
f) * Convivencia familiar	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
g) * Promedio de notas de la educación media	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
h) * Motivación	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
i) * Estado de ánimo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
j) * Contacto con personas	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
k) * Situación económica de la familia	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
l) * Éxitos anteriores	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
m) * Confianza en sí mismo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
n) * Calidad de mi liceo o colegio	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
ñ) * Orientación vocacional	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
o) * Apoyo de amigos	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
p) * Apoyo de la familia	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO

22. ¿CREE QUE PUEDES LLEGAR A REALIZAR LO QUE TE HAS PROPUESTO AL TERMINO DE LA EDUCACION MEDIA?

SI:

NO:

NO SE:

23. ¿POR QUE?:

---



---



---

24. TU TE CONSIDERAS UNA PERSONA:

EMPEÑOSA:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

CAPAZ:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

CON SUERTE:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

CON EXITO:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

CONFIADA EN SI MISMA:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

ANIMOSA:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

APOYADA POR TU CASA:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

CON AMIGOS O "CUÑAS" QUE TE PUEDEN AYUDAR:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

CON ADECUADA ORIENTACION VOCACIONAL:

POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

25. LA EDUCACION IMPARTIDA POR TU ESCUELA, LA CONSIDERAS:

MALA:

REGULAR:

BUENA:

26. TUS PROFESORES EN GENERAL, LOS ENCUENTRAS:

MALOS:

REGULARES:

BUENOS:

27. ¿CUANTOS HOBBIES O ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES TIENES?

(Encierra en un círculo el número correspondiente)

0      1      2      3 o más

28. SI SE TE DIERAN LAS CONDICIONES IDEALES (capacidad, recursos económicos, etc.) ¿QUE ACTIVIDAD QUERRIAS HACER AL TERMINAR CUARTO MEDIO?:

Marca sólo una de las siguientes alternativas:

- Estudiar, indica con precisión qué y dónde: \_\_\_\_\_

- Trabajar, indica con precisión en qué: \_\_\_\_\_

- Dedicarme a labores domésticas en la casa de mis padres:

\_\_\_\_\_

- Cusarme y dedicarme a mi hogar:

\_\_\_\_\_

- Otros. Indica exactamente qué:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Estimado (a) amigo (a)

A fines de 1983, cuando estabas en cuarto medio nos contestaste un cuestionario acerca de lo que pensabas hacer en el futuro. Ha pasado un buen tiempo y queremos saber cómo te ha ido. Para eso te queremos pedir que nos contestes este nuevo cuestionario.

Te pedimos que leas cuidadosamente el cuestionario y lo respondas con la mayor precisión posible para que refleje realmente lo que te ha sucedido.

A pesar de que el cuestionario pareciera largo, está diversificado. Es así como sólo tendrás que responder a las preguntas que se ajustan a tu situación. De esto te irás dando cuenta a medida que vayas leyendo el cuestionario. Responderlo te tomará de 20 a 30 minutos. Te sugerimos que te des tiempo y lo respondas con tranquilidad.

Tus respuestas servirán para ayudar a miles de jóvenes que están en tu situación actual. Con los datos del cuestionario de 1983 publicamos un documento que va a servir a todos los orientadores y profesores de cuarto medio. Como ves tu esfuerzo resultó muy útil para otros jóvenes. Lo mismo ocurrirá con esta nueva información adicional que te estamos solicitando.

Te rogamos que en el sobre adjunto nos envíes por favor el cuestionario a la brevedad posible para no perjudicar el procesamiento de los datos.

Gracias por tu colaboración.

Profesor Luis Eduardo González

Profesor Salomón Magendo

ENCUESTA PARA EGRESADOS DE LA  
EDUCACION MEDIA 1983

Encuesta N°

1. DATOS PERSONALES

1.1. Nombre: .....

1.2. Teléfono: .....

1.3. Fecha de Nacimiento: .....  
(día) (mes) (año)

1.4 ¿Obtuviste tu Licencia Secundaria en 1983?  
NO  (Como marcaste NO, SALTATE LO QUE SIGUE y continúa en el ítem 3.1  
pág. 3 )  
SI  como marcaste SI, PASA AL 1.5.

1.5 ¿Diste la P.A.A.?  
NO  pasa al ítem 2.1.  
SI  ¿Cuál fue tu promedio de PAA?  
 puntos (pasa al ítem 2.1.)

2. ESTUDIOS POST SECUNDARIOS

2.1. ¿Postulaste a alguna Universidad, Instituto Profesional y/o Centro de Formación Técnica?  
NO  (SALTATE LO QUE SIGUE y continúa en el ítem 4.1. pág. 3).  
SI  pasa al ítem 2.2.

2.2. Indica en el orden de preferencia a qué carrera y dónde intentaste ingresar:

1a. ....  
(carrera, establecimiento, ciudad)

2a. ....

3a. ....

4a. ....

5a. ....  
(pasa al ítem 2.3.)

2.3. ¿Quedaste aceptado en algún(as) de la(s) anterior(es) postulación(es)?  
NO  como marcaste No, saltate lo que sigue y continúa con el ítem 2.12 (pág. 2 )  
SI  como marcaste SI, pasa al ítem 2.4.

2.4. ¿En cuál (es) quedaste aceptado? Escríbelas.

a. ....  
(Carrera, establecimiento, ciudad)

b. ....

c. ....

d. ....  
(pasa al ítem 2.5.)

2.5. ¿Finalmente decidiste ingresar en alguna de las carreras donde fuiste aceptado?  
NO  como marcaste NO, saltate lo que sigue y continúa con el ítem 2.13 (pág. 2 )  
SI  como marcaste SI, pasa al ítem 2.6.

2.6. ¿En cuál?  
.....  
(Carrera, establecimiento, ciudad)

Duración: .....  
Costo anual aproximado: \$ .....  
(Total, incluyendo matrícula y mensualidades).

- 2.7. ¿Continúas estudiando ahí?  
NO  sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 2.10  
SI  (pasa al ítem 2.8.)
- 2.8. Como estudiante:
- 2.8.(a) ¿Te sientes satisfecho (a) con tus estudios?  
NO  ¿por qué? .....  
(pasa al ítem 2.8.(b))  
SI  pasa al ítem 2.8.(b)
- 2.8.(b) ¿Cuál ha sido tu resultado?  
Bueno  Regular  Malo
- 2.8.(c) ¿Postulaste a alguna beca? (se refiere a mensualidades)  
NO  sáltate al ítem 2.8.(e)  
SI  pasa al ítem 2.8.(d)
- 2.8.(d) ¿Te otorgaron la beca?  
NO  pasa al ítem 2.8.(e)  
SI  la beca fue:  Total (pasa al ítem 2.8.(e))  
 parcial
- 2.8.(e) ¿Tienes derecho a crédito fiscal?  
NO  sáltate al ítem 2.9.  
SI  pasa al ítem 2.8.(f)
- 2.8.(f) ¿Tienes crédito fiscal?  
NO  pasa al ítem 2.9.  
SI  pasa al ítem 2.9.
- 2.9. ¿Piensas continuar estudiando donde estás actualmente?  
NO  sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 2.15 (pág. 3 )  
SI  sáltate lo que sigue y continúa con el ítem 7.1. (pág. 6 )
- 2.10. Sabemos que estuviste estudiando pero que no continúas (si esta afirmación no es correcta vuelve a responder el ítem 2.7. para revisar en qué te puedes haber equivocado, si no sigue leyendo).  
¿Durante cuántos meses permaneciste estudiando en la carrera que ingresaste? ..... meses  
(pasa al ítem 2.11.)
- 2.11. Durante el período que permaneciste en esa carrera:
- 2.11.(a) ¿Te sientes satisfecho (a) con tus estudios ?  
NO  porque .....  
(pasa al ítem 2.11.(b))  
SI  pasa al ítem 2.11.(b)
- 2.11.(b) ¿Cuál fue tu rendimiento como alumno?  
Bueno  Regular  Malo
- 2.11.(c) ¿Obtuviste alguna beca? (Se refiere a mensualidades)  
NO  pasa al ítem 2.11.(d)  
SI  pasa al ítem 2.11 (d)
- 2.11.(d) ¿Tienes derecho a crédito fiscal?  
NO  sáltate al ítem 2.14 (pag. 3 )  
SI  pasa al ítem 2.11(e)

- 2.11(e) ¿Tuviste crédito fiscal?  
 NO  sáltate al ítem 2.14 (pág. 3 )  
 SI  sáltate al ítem 2.14 (pág. 3 )
- 2.12. Sabemos por tus respuestas que quisiste ingresar a alguna(s) carrera(s) y que no fuiste aceptado (si esta afirmación no es correcta vuelve a responder el ítem 2.3. para revisar en qué te puedes haber equivocado, si no sigue leyendo)
- 2.12.(a) ¿A qué le atribuyes el que no fuiste aceptado?  
 .....  
 .....  
 Además quisieramos saber qué hiciste desde diciembre 1983, para eso sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 4.1. (pág. 3 )
- 2.13. Sabemos por tus respuestas que postulaste a algunas carreras y que fuiste aceptado, pero decidiste no ingresar o no matricularte (si esta afirmación no es correcta vuelve a responder el ítem 2.5. para revisar en qué te puedes haber equivocado, si no es así, sigue leyendo).
- 2.13.(a) ¿Por qué no te quedaste en ninguna carrera?  
 .....  
 .....  
 Sáltete lo que sigue y continúa en el ítem 4.1. (pág. 3 )
- 2.14. Sabemos por tus respuestas que iniciaste alguna carrera pero que no seguiste (si esta afirmación no es correcta, vuelve al ítem 2.5. para revisar en qué te puedes haber equivocado, si no es así sigue leyendo)
- 2.14.(a) ¿Al retirarte te cambiaste a otra carrera?  
 NO  sáltate lo que sigue y continúa en el ítem, 4.1.  
 SI  pasa al ítem 2.14.(b)
- 2.14.(b) ¿Cuál?  
 .....  
 (carrera, establecimiento, ciudad)
- 2.14.(c) Duración ..... semestres.
- 2.14.(d) Costo anual \$ ..... (Total, incluyendo matrícula y mensualidades)
- 2.14.(e) ¿piensas seguir en esa carrera?  
 NO  indica con precisión qué piensas hacer en el futuro.....  
 .....  
 ..... (sáltate al ítem, 2.16)  
 SI  (sáltate al ítem 2.16)
- 2.15. Sabemos por tus respuestas que todavía estás estudiando en alguna carrera pero que no piensas continuar ahí. (Si esta afirmación no es correcta vuelve a responder el ítem 2.9 si no es así sigue leyendo).
- 2.15(a) ¿Por qué no vas a continuar en esa carrera?  
 .....  
 .....  
 (pasa al ítem 2.16.)
- 2.16. Deseamos saber si mientras estudiabas has tenido otra actividad. Para eso sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 7.1. (pág. 6 )

**3. REPETICION DE 4º MEDIO**

- 3.1. Sabemos que no obtuviste la Licencia Secundaria, ¿estás repitiendo 4º medio?  
NO  como marcaste NO, sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 4.1.  
SI  como marcaste SI, pase al ítem 3.2.

3.2. ¿A qué atribuyes tu repetición?

.....  
.....  
.....

(sigue ítem 3.3.)

3.3. ¿En qué establecimiento estás estudiando?

.....  
.....

(sigue ítem 3.4.)

3.4. Mi proyecto para los próximos 12 meses es

.....  
.....

(sáltate al ítem 4.2. (I) pág. 4 )

**4. CURSANDO 5º AÑO TECNICO Y/O HACIENDO PRACTICA PROFESIONAL**

4.1. Sabemos que no estás repitiendo 4º medio y que por diversos motivos no estás estudiando ninguna carrera (si esta afirmación no es correcta vuelve al ítem 2.1. para revisar en qué te puedes haber equivocado, si no es así sigue leyendo).

- 4.1.(a) ¿Estás haciendo el 5º año técnico o la práctica profesional?  
NO  como marcaste NO, sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 5.1. (pág. 4 )  
SI  Indica tu especialidad:

.....  
.....

(pasa al ítem 4.2.)

4.2. Respecto a la práctica profesional indica:

4.2.(a) ¿Dónde la estás realizando? (o la realizaste)

.....  
.....

4.2.(b) Describe brevemente que fue lo que hiciste en ella y cuáles son (o fueron) tus responsabilidades.

.....  
.....

4.2.(c) ¿Te ofrecieron trabajo para el futuro?

- NO  como marcaste NO, sáltate al ítem 4.2.(e)  
SI  como marcaste SI, pasa al ítem 4.2.(d)

4.2.(d) ¿Cuál y dónde?

.....

¿Tiene que ver con tu especialidad?

- NO  pasa al ítem 4.2.(e)  
SI  pasa al ítem 4.2.(e)

4.2.(e) A tu juicio, ¿resulta útil la práctica?

- NO  pasa al ítem 4.2.(f)  
SI  pasa al ítem 4.2.(f)

4.2.(f) ¿Por qué?

.....  
.....

(pasa al ítem 4.2.(g))

- 4.2.(g) ¿Qué sugieres para mejorar las prácticas profesionales?  
 .....  
 .....  
 .....  
 (pasa al ítem 4.2.(h))
- 4.2.(h) ¿Cómo te ha ido en los estudios de 5º año?  
 Bien  Regular  Malo   
 (pasa al ítem 4.2.(i))
- 4.2.(i) ¿Has intentado trabajar o estás trabajando junto con estudiar ( o junto con hacer la práctica ? )  
 NO  como marcaste NO, sáltate lo que sigue y continúa con el ítem 9 (pág.13)  
 SI  como marcaste SI, sáltate los que continúan y sigue con el ítem 7.3 (pág.6)

**5. OTROS ESTUDIOS**

- 5.1. Sabemos que no estás repitiendo cuarto medio, que no estás en 5º año técnico-profesional ni estudiando en una carrera Universitaria, Instituto Profesional y/o Centro de Formación Técnica. (Si esta afirmación no es correcta debes volver al ítem 2.1. para revisar en qué te puedes haber equivocado. Si no sigue leyendo).  
 ¿Estás actualmente estudiando algo?  
 NO  sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 5.7. (pág.5)  
 SI  pesa al ítem 5.2.
- 5.2. Indica cuál de las siguientes alternativas es tu principal actividad como estudiante.  
 (a) Curso de especialización (pasa al ítem 5.3.)  
 (b) Preparación PAA (sáltate al ítem 5.4. (pág. 5 )  
 (c) Instituto de las FF.AA. o Gendarmería (sáltate al ítem 5.5. (pág. 5 )  
 (d) Estudio por mi cuenta en forma sistemática (sáltate al ítem 5.6. (pág. 5 )  
 (e) Otros, indica qué .....  
 (sáltate al ítem 7.1.) pág. 6
- 5.3. Sabemos que estás en algún curso de especialización,  
 5.3.(a) ¿Qué estudias? .....  
 establecimiento, carrera, ciudad.
- 5.3.(b) Duración ..... semestres.
- 5.3.(c) Costo anual \$ ..... (Total, incluido matrícula y mensualidades)
- 5.3.(d) ¿Estás con beca?  
 NO  pasa al ítem 5.3.(e)  
 SI  pasa al ítem 5.3.(e)
- 5.3.(e) ¿Cuál ha sido el resultado de tus estudios?  
 Bueno  Regular  Malo
- 5.3.(f) ¿Te sientes satisfecho (a) con tus estudios?  
 NO  pasa al ítem 5.3.(g)  
 SI  pasa al ítem 5.3.(g)
- 5.3.(g) ¿Por qué? .....
- 5.3.(h) ¿Antes de este curso de especialización estudiaste otra cosa?  
 NO  pasa al ítem 5.3.(i)  
 SI  Cuál..... pasa al ítem 5.3.(i)
- 5.3.(i) ¿Piensas continuar donde estás estudiando?  
 NO  porque .....  
 (pasa al ítem 5.3.(j) )  
 SI  sáltate al ítem 7.1. (pág. 6)





6.5. ¿Qué planes tienes para cuando termines tu servicio militar?  
.....  
.....  
(sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 9 pág.13)

7. TRABAJO.

7.1. Entendemos por tus respuestas que estás o has estado estudiando o haciendo tu 5º año de educación técnica. Ahora, además de tus estudios queremos saber algo respecto al trabajo.  
(pasa al ítem 7.2.)

7.2. ¿has buscado (o estás buscando) o te han ofrecido algún trabajo entre diciembre de 1983 y ahora?  
NO  sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 9 (pág.13)  
SI  pasa al ítem 7.3.

7.3. Sabemos que has buscado o te han ofrecido trabajo. A continuación deseamos saber si has trabajado alguna vez entre diciembre de 1983 y ahora.  
NO  sáltate al ítem 7.5.  
SI  pasa al ítem 7.4.

7.4. ¿Estás actualmente trabajando? (incluye PEM y PQJH)  
NO  sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 7.9. (pág.7)  
SI  Indica:  
- en qué .....  
- dónde .....  
- Nº horas semanales (aprox.) .....  
- Remuneración o ingreso mensual (aprox.)  
\$ .....  
- ¿Tienes previsión? .....  
- ¿Cómo te sientes en tu actual trabajo?  
.....  
(sáltate al ítem 7.26.pág.9)

7.5. Sabemos que has buscado trabajo, pero que no lo has conseguido desde diciembre 1983 (si esta afirmación no es correcta vuelve al ítem 7.3.,si no sigue leyendo.)  
¿Sigues aún buscando trabajo?  
NO  por qué .....  
.....  
(sáltate al ítem 7.8.)  
SI  pasa al ítem 7.6.

7.6. ¿Estás esperando algún trabajo concreto para los próximos 30 días?  
NO  pasa al ítem 7.7.  
SI  ¿cuál? ..... pesa al ítem 7.7.

7.7. Respecto al período y los medios de búsqueda.  
- ¿Cuántas semanas hace que estás buscando trabajo?  
..... semanas.  
- ¿Qué medios usas para buscar trabajo? (diario, encargo a amigos, agencias, etc.)  
.....  
- Describe y explica cómo tú te sientes al no encontrar trabajo .....  
.....  
(sáltate lo que sigue y continúa con el ítem 7.15 (pág. siguiente.)

7.8. Sabemos que buscaste trabajo, no lograste conseguir nada y que actualmente no estás buscando  
- ¿Cuántas semanas estuviste buscando trabajo la última vez que intentaste trabajar? .....  
- ¿Qué medios (diario, encargo a amigos, agencias, etc.) usaste para buscar trabajo? .....

— Describe y explica como te sentías cuando no encontrabas nada.  
.....  
.....

(sáltate los ítems que siguen y pasa al ítem 7.27. (pág. 11 )

7.9. Sabemos por tus respuestas que has trabajado y ahora no estás trabajando ¿hasta qué fecha trabajaste la última vez?  
Hasta el ..... de .....  
(día, mes, año)

7.10. ¿Estás actualmente buscando trabajo?  
No  por qué .....  
(sáltate al ítem 7.13.)  
Si  pasa al ítem 7.11.

7.11. ¿Estás esperando algún trabajo concreto para los próximos 30 días?  
NO  pasa al ítem 7.12  
SI  cuál ..... pasa al ítem 7.12

7.12 Respecto al período y los medios de búsqueda:  
— ¿Cuánto tiempo hace que estás buscando trabajo?  
..... semanas.  
— ¿Qué medios usas para buscar trabajo (diario, encargo a amigos, agencias, etc.) .....  
— Describe y explica cómo te sientes al no encontrar trabajo. ....  
(sáltate lo que sigue y continúa con el ítem 7.14 )

7.13. Sabemos que no estás buscando trabajo. En relación a la última vez que trataste de conseguir trabajo:  
— ¿Cuántas semanas estuviste buscando trabajo la última vez? ..... semanas.  
— ¿Qué medios (diarios, amigos, agencias, etc.) usabas para buscar trabajo? .....  
— Describe y explica cómo te sentías al no encontrar nada .....  
(pasa al ítem 7.14)

7.14. Ahora queremos conocer "tu historia laboral" más en detalle. Para esto pensamos que dos cosas pueden ayudarte. Primero que llenas un pequeño cuadro que te servirá para recordar y ordenar lo que te ha sucedido en el campo laboral y segundo que lees un caso de "historia laboral" que te sirva de ejemplo para luego poder contar tu propia historia.

**CUADRO RECORDATORIO**

a) Fortulé a los siguientes trabajos a partir de Diciembre de 1983.	b) de los cuales me informé por:	c) ¿te aceptaron? (Indica SI o NO)	d) Trabajo Desde Hasta	En el caso que te aceptaron indica: e) La pista que aproximadamente se mensualmente fue de: f) Mi jornada diaria fue de:

Lee esta historia ahora para que te sirva de ejemplo y luego puedes contarnos tu propia historia laboral.

En diciembre de 1983 terminé mi año escolar y estuve, más o menos un mes descansando en la casa sin hacer nada. Después fui a los trabajos de verano en San Vicente de Tagua Tagua por 3 semanas. Volví y no hice nada hasta marzo. Luego en marzo comencé a estudiar pero me di cuenta que era necesario que consiguiera un "trabajito" ya que la situación económica de la familia no era buena y a mí me sobraba algo de tiempo. Hablé con un cuñado que tiene un negocio de abarrotos en el centro y me ofreció como cajero, pero desgraciadamente él no me podía tomar. Entonces empecé a mirar los diarios y me presenté a un puesto de mecanógrafa pero habían como 200 postulantes y no me tomaron. Seguí buscando en los diarios y hasta me acuerdo que mandé una carta a la Radio Colo-Colo. Era como en mayo cuando un amigo me ofreció que la manejara un taxi los fines de semana. Me interesó y empecé a trabajar. Me pagaba \$ 500.- por los dos días. Era muy cansador pero me sentía contento, conversaba con la gente en el taxi. Como en Agosto mi amigo tuvo un gran problema y se vió en la necesidad de vender el taxi y quedó cesante. Afortunadamente en el mes de septiembre con un compañero hicimos dulces chilenos y los estuvimos vendiendo. Me hizo algunos pedidos. Ahora estoy nuevamente buscando trabajo y le estoy ayudando a mi papá en un trabajo de contabilidad pero no me pagan. Me prometieron un trabajo en un garage por las mañanas ya que sólo estudio en las tardes. Estoy esperando pero no me importa no tenerlo porque tengo mucho que estudiar y no me alcanza el tiempo.

(Ahora señale el ítem 7.28.)

- 7.15. Sabemos que no estudias ni estás en el servicio militar. Ahora queremos saber algo respecto al trabajo.  
(pasa al ítem 7.16).
- 7.16. ¿Has buscado trabajo alguna(s) vez(ces) entre Diciembre de 1983 y ahora?  
 NO  sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 8.1. (pág. 13)  
 SI  pasa al ítem 7.17.
- 7.17. ¿Has trabajado alguna vez entre diciembre de 1983 y ahora?  
 NO  sáltate al ítem 7.19  
 SI  pasa al ítem 7.18
- 7.18. ¿Estás trabajando actualmente? (incluye PEM y POJH)  
 NO  sáltate al ítem 7.22.  
 SI  Indica:  
 - en qué .....  
 - dónde .....  
 - NO horas semanales (aprox.) .....  
 - remuneración o ingreso mensual (aprox.) .....  
 \$ .....  
 - ¿tienes previsión? .....  
 (sáltate al ítem 7.26)
- 7.19. Sabemos que has buscado trabajo pero no has trabajado nunca desde diciembre de 1983 ¿sigues buscando?  
 NO  por qué .....  
 (sáltate al ítem 7.25)  
 SI  pasa al ítem 7.20
- 7.20. Respecto al período y los medios de búsqueda:  
 - ¿Hace cuántas semanas que estás buscando trabajo?  
 ..... semanas  
 - ¿Qué medios usas para buscar trabajo (diarios, encargo a amigos, agencias, etc.) .....  
 - ¿Estás esperando algún trabajo concreto para los próximos 30 días?  
 NO  (pasa al ítem 7.21)  
 SI  Indica cuál .....  
 (pasa al ítem 7.21)
- 7.21. - Describe y explica cómo te sientes al no encontrar trabajo .....  
 (sáltate al ítem 7.27)
- 7.22. Sabemos que has trabajado pero que ahora no trabajas, ¿estás actualmente buscando trabajo?  
 NO  ¿por qué? .....  
 (sáltate al ítem 7.25)  
 SI  (pasa al ítem 7.23)
- 7.23. Respecto al período y los medios de búsqueda:  
 - ¿Cuánto tiempo (en semanas) estás (o estuviste la última vez) buscando trabajo? ..... semanas  
 - ¿Qué medios usas (o has usado) para buscar trabajo (diario, encargo a amigos, agencias, etc.) .....  
 - ¿Estás esperando algún trabajo concreto para los próximos 30 días?  
 NO  (pasa al ítem 7.24)  
 SI  Indica cuál .....  
 (pasa al ítem 7.24)
- 7.24. - Describe y explica cómo te sientes (o sent/ás) al no encontrar trabajo .....  
 (pasa al ítem 7.27)

- 7.25. Respecto al período y medios de búsqueda,
- ¿Cuántas semanas estuviste la última vez buscando trabajo? . . . . . semanas
  - ¿Qué medios usaste para buscar trabajo? (diarios, agencias, encargo a amigos, etc.)
  - Describe y explica cómo te sentías al no encontrar trabajo? . . . . .
- .....
- .....
- (pasa al ítem 7.27)

7.26. Ahora queremos conocer "tu historia laboral" más en detalle. Para esto pensamos que dos cosas pueden ayudarte a hacerlo. Primero que llenes un pequeño cuadro que te servirá para recordar y ordenar lo que te ha sucedido en el campo laboral y segundo que leas un caso de historia laboral que te sirva de ejemplo para luego poder contar tu propia historia laboral.

7.27. Ahora queremos conocer tu historia laboral con mayor detalle y más específicamente sobre tus intentos para conseguir empleo. Para esto pensamos que dos cosas pueden ayudarte a hacerlo. Primero, que llenes un pequeño cuadro que te servirá para recordar y ordenar lo que te ha sucedido y segundo, que leas un ejemplo de historia laboral que te sirva de ejemplo.

**CUADRO RECORDATORIO**

a) He postulado a los siguientes trabajos a partir de Diciembre de 1983:	b) Sobre los cuales me informé por:	c) No ingresé a trabajar debido a:

Lee este ejemplo que te servirá para escribir tu propia historia laboral:

**Historia Laboral**

Siempre he pensado que necesito trabajar en algo. Sin embargo no he podido conseguir nada. He hablado con medio mundo y también he ido a algunas entrevistas de trabajos que ofrecen por el diario. En el mes de Marzo de 1983 me presenté a una empresa de embutidos. Ellos necesitaban un técnico, en alimentos. Desgraciadamente no me tomaron porque tenía poca experiencia. Seguí buscando. En Junio me hablaron de la Nestlé y traté que me dieran una entrevista. Me dijeron que me llamarían pero no lo han hecho. Después pensé que debería trabajar en cualquier cosa. No me podía regodear, me sentía mal por eso. Me ofrecí en varios lugares (en una botillería del barrio y en una relojería) pero me dijeron que no necesitaban a nadie. Pensé hasta poner un boliche de alimentos, pero no tengo plata. Así que por ahora estoy dando vueltas. De repente le ayudo a mi mamá a hacer las cosas de la casa. Estoy inscrita en el PEM, pero aún no me llaman. Siento que mis estudios no me han servido mucho y me da pena eso. Estoy medio "cebreada" y afligida.

(ahora pasa al ítem 7.28)

CUADRO RECORDATORIO

a) Postulé a los siguientes trabajos a partir de Diciembre de 1983.	b) de los cuales me informé por:	c) ¿ta aceptaron? (indica SI o NO)	d) Trabajo Desde Hasta	En el caso que te aceptaron indica: e) La pista que aproximadamente ganó se- menalmente fue de: f) Mi jornada diaria fue de:

Lee este ejemplo que te servirá para escribir con detalle tu propia historia laboral.

Historia Labors!

Desde que salí del Liceo he estado trabajando en diversos "policitos". Primero en enero se me ocurrió con un amigo irnos a la playa y atender un quiosco de bebidas que tiene un tío de él, pagaban \$ 500.- pesos diarios. Volví a Santiago después de las vacaciones y tuve suerte porque me ofrecieron un trabajo en albañilería. Mi papá conoce el oficio y yo le aprendí de chico, así es que le ayudé a él hasta el mes de Abril.  
Me pagaban muy poco, \$ 300.- diarios, no me alcanzaba ni para la micro. Después estuve sin trabajar hasta julio cuando vi un aviso en una muelle que necesitaba un junior para hacer los trámites de cobranza. Pareció que les caí simpático a las dueñas. Eran dos señoritas muy jóvenes. Así que me tomaron por pura suerte. Ahí he estado hasta la fecha. No me puedo quejar, me pagan \$ 15.000.- mensuales, pero no me hacen previsión. Tengo que trabajar sólo en las mañanas.  
(Ahora pasa al ítem 7.28) pág. 12

7.28. En el espacio en blanco que ves a continuación nos interesa que nos reletes tu historia laboral lo más detallado posible desde Diciembre 1983 a la fecha.

Observa que en el caso que leíste la Joven indicaba:

- Dónde consiguió empleo y cómo se incorporó al trabajo.
  - La descripción del trabajo que desempeña y la empresa o rubro donde trabaja.
  - El Nº de semanas cesantes o buscando trabajo que tuvo entre ocupación y ocupación.
  - Cómo se sentía en cada trabajo y cómo se sintió al salir de éstos.
- Trata de incluir en lo posible estos puntos en tu historia para cada trabajo que hayas realizado.

Mi historia:

(sáltate lo que sigue y continúa en el ítem 9.1.)

#### 8.- NO ESTUDIO NI TRABAJO

8.1. Sabemos que no estudias (ni en la educación media, ni superior, ni en cursos) tampoco trabajas en nada fuera de los quehaceres del hogar, ni has buscado trabajo, ni tampoco estás en el servicio militar. ¿Estás totalmente seguro?

NO  Revisa tus respuestas a partir del ítem 2.3 . Si ya lo hiciste pasa al ítem 8.2.  
SI  pasa al ítem 8.2.

- 8.2. Tu actividad actual es:
- Estoy en quehaceres del hogar (pasa al ítem 9.1)
  - Estoy enfermo o imposibilitado de ejercer alguna actividad. Pasa ítem 8.3.
  - Otra, explica .....
- .....  
(pasa al ítem 9.1.)
- 8.3. ¿Has estado enfermo o imposibilitado desde que egresaste de la educación media?
- NO  pasa al ítem 8.4.  
SI  pasa al ítem 9.1.
- 8.4. ¿Qué hiciste antes de caer enfermo? .....
- ..... (pasa al ítem 9)

**9. FACTORES QUE ESTAN RELACIONADOS CON LOS RESULTADOS DE TUS EXPECTATIVAS**

9.1. Deseamos saber en qué grado crees tú que se han cumplido tus metas de estudio y/o laborales que tenías en Diciembre de 1983. Para esto en una escala de 1 a 7 marca el grado que le asignas.

Bajo cumplimiento de mis metas.    **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**    Alto cumplimiento de mis metas.

¿Por qué .....

.....

.....

9.2. Si respondiste 1 ó 2 el resultado en el cumplimiento de tus metas se puede decir que es malo. Si respondiste 3 ó 4 regular y 5, 6 ó 7 bueno. Este resultado se debe seguramente a un sinnúmero de factores.

9.3. En 1983 te preguntamos acerca de la importancia que le dabas a una serie de factores para lograr cumplir tus metas. Ha pasado un largo tiempo desde diciembre 1983. Tú has tenido una experiencia laboral y/o como estudiante y conoces el grado en que has cumplido con tus metas.

9.4. Deseamos ahora, que teniendo en mente tu propio resultado en relación a las metas (malo, regular o bueno), le asignes el grado de responsabilidad o influencia que crees que han tenido los siguientes factores:

FACTORES:		RESPONSABILIDAD O INFLUENCIA								
- Capacidad Personal	Le doy POCA	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	Le doy MUCHA
1	2	3	4	5	6	7				
- Empeño	POCA	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
1	2	3	4	5	6	7				
- Dificultad de la actividad	POCA	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
1	2	3	4	5	6	7				
- Suerte	POCA	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
1	2	3	4	5	6	7				
- Condiciones económicas del país	POCA	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
1	2	3	4	5	6	7				
- Convivencia de la familia	POCA	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
1	2	3	4	5	6	7				

- Promedio de notas de la educ. media	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Motivación	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Estado de ánimo	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Contacto con personas	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Situación económica de la familia	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Exitos anteriores	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Confianza en mí mismo	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Calidad de mi liceo o Colegio	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Influencia de algún(os) profesor(es)	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Orientación vocacional	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Apoyo de Amigos	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA
- Apoyo de la familia	POCA	1	2	3	4	5	6	7	MUCHA

9.5. ¿En qué medida estos factores dependen de tí? Es decir, ¿Qué grado de manejo, control o dominio tienes sobre ellos?

FACTORES:		DEPENDE DE MI O LO DOMINO							
- Capacidad personal	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Empeño	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Dificultad de la actividad	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Suerte	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Condiciones económicas del país	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Convivencia familiar	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Promedio de notas de la educ. media.	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Motivación	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Estado de ánimo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Contactos con personas	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Situación económica de la familia.	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO

- Éxitos anteriores	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Confianza en sí mismo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Calidad de mi liceo o Colegio	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Influencia de algún(os) profesor (es).	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Orientación vocacional	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Apoyo de amigos	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Apoyo de la familia	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO

9.8. ¿En qué medida crees que estos factores te pueden o no cambiar con el tiempo?

FACTORES:

C A M B I A

- Capacidad personal	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Empeño	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Dificultad de la actividad que elej	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Suerte	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Condiciones económicas del país	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Convivencia familiar	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Promedio de notas de la educ. media.	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Motivación	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Estado de ánimo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Contacto con personas	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Situación económica de la familia.	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Éxitos anteriores	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Confianza en sí mismo	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Calidad de mi liceo o colegio	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO
- Influencia de algún(os) profesor(es)	POCO	1	2	3	4	5	6	7	MUCHO

- Orientación vocacional POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO
- Apoyo de amigos POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO
- Apoyo de la familia POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

**10.- OTROS ANTECEDENTES PERSONALES**

10.1. Después de tu experiencia laboral y/o estudiantil tú te consideras ahora una persona:

- a) Con éxito POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO
- b) Capaz POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUY
- c) Con suerte POCA 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHA
- d) Empeñosa POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUY
- e) Anímosa POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUY
- f) Apoyado por tu casa POCO 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 MUCHO

10.2. De acuerdo a los resultados que has tenido ¿te sientes satisfecho (a) o desilusionado (a) con la educación que recibiste en tu liceo o colegio?

Muy Desilusionado 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Muy Satisfecho

10.3. ¿Cómo ves tu futuro?  
Muy malo 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Muy Bueno

10.4. En comparación con la situación socioeconómica que has tenido con tu familia, la que tendrás cuando formes tu propio hogar crees que será:

peor  igual  mejor

10.5. Considero que mis nervios, producto de mi experiencia endan (en relación a diciembre 1983).

peor  igual  mejor

10.6. ¿Cómo te sientes con el resultado que has logrado en relación con tus metas?

Mal 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Bien

10.7. Este resultado es producto más bien

Mío  de ambos (mío y del medio ambiente)  Del medio ambiente o de otros.

10.8. Pienso que en el futuro este resultado

No va a cambiar 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Va a cambiar mucho



## **PUBLICACIONES DEL PIIE**

### **I. LIBROS**

1. **Y así fue creciendo... La vida de la Mujer Pobladora.** Salomón Magendzo, Gabriela López, Cristina Larraín, Inés Pascal. 251 pp. Primera Edición 1983. Segunda Edición 1985.
2. **Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar.** Vol. I y II. Guillermo Briones, Eduardo Castro, Adriana Delpiano, Rafael Echeverría, Verónica Edwards, Marcela Gajardo, Consuelo Gazmuri, Luis Eduardo González, Ricardo Hevia, Carmen Luz Latorre, Gabriela López, Abraham Magendzo, Salomón Magendzo, Iván Núñez.
3. **La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?** Gabriela López, Jenny Assaél, Elisa Neumann. 400 pp. Septiembre 1984.
4. **Desigualdad Educativa en Chile.** Guillermo Briones, Loreto Egaña, Abraham Magendzo, Alejandro Jara. 390 pp. Marzo 1985.
5. **Evaluación de Programas Sociales.** Guillermo Briones. 258 pp. Julio 1985.
6. **Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia.** Iván Núñez. 244 pp. Agosto 1986.
7. **Después de la Educación Media: ¿Exito o Fracaso?** Luis Eduardo González, Salomón Magendzo. 300 pp. Oct. 1986.

### **II. DOCUMENTOS DE TRABAJO**

- Nº 1 **Elementos para Repensar el cambio del Sistema Educativo en un proceso de Democratización.** Iván Núñez, Rodrigo Vera. 23 pp. Noviembre 1983.
- Nº 2 **La Educación y los Ingresos en una Economía en Crisis.** Guillermo Briones. 40 pp. Noviembre 1983.
- Nº 3 **El Problema de la Participación en la Educación Popular: Análisis Crítico de una Experiencia.** Adriana Delpiano,

Abraham Magendzo, Rosita Aguirre, Héctor Contardo.  
67 pp. Enero 1984.

- Nº 4 **Calidad de la Investigación y su Relación con la Cultura. Síntesis de una Investigación en un área indígena de Guatemala.** Abraham Magendzo. 21 pp. Marzo 1984.

### III. SERIE EDUCACION Y DEMOCRACIA

1. EDUCACION Y DEMOCRACIA Nº 1  
**Programa Alternativas Democráticas para la Educación Chilena.** 49 pp. Agosto 1984.
2. EDUCACION Y DEMOCRACIA Nº 2  
**Actores y Estrategias para el Cambio Educativo en Chile. Historias y Propuestas.** Iván Núñez. 50 pp. Agosto 1984.
3. EDUCACION Y DEMOCRACIA Nº 3  
**Mujer y Dinámicas Subjetivas en el Proceso de Democratización.** Salomón Magendzo, Cristina Larraín, Inés Pascal, Alejandro Jara. 17 pp. Mayo 1984.
4. EDUCACION Y DEMOCRACIA Nº 4  
**Formación de la Personalidad Democrática en el Seno de la Familia como base para una Democratización de la Sociedad.** Salomón Magendzo. 18 pp. Julio 1984.
5. EDUCACION Y DEMOCRACIA Nº 5  
**Democratización de la Educación en América Latina. Una reflexión conceptual.** Abraham Magendzo. 40 pp. Marzo 1985.
6. EDUCACION Y DEMOCRACIA Nº 6  
**Elementos para Repensar el Cambio del Sistema Educativo en un Proceso de Democratización.** Iván Núñez, Rodrigo Vera. 23 pp. Noviembre 1983. (Reedición, agosto 1985).

### IV. PIIE- ESTUDIOS

1. **Experiencias en la Evaluación de la Efectividad y Costos de Programas Pre-escolares No-formales en Comunidades Marginales. Elementos para el Diseño de Alternativas.** Carmen

- Luz Latorre, Salomón Magendzo. 50 pp. Agosto 1980.
2. **Cambios en el Sistema Educativo bajo el Gobierno Militar.** Rafael Echeverría, Ricardo Hevia. 34 pp. Agosto 1980.
  3. **Educación Formal de Adultos.** Verónica Edwards. 50 pp. 1981.
  4. **La Política Educativa del Gobierno Militar.** Rafael Echeverría. 25 pp. (1981).
  5. **Mercado de Trabajo, Ocupación y Educación Universitaria en la Economía Neo-liberal.** Guillermo Briones. 31 pp. 1981.
  6. **Las Universidades chilenas en el Modelo de Economía Neo-liberal: 1973-1981.** Guillermo Briones. 50 pp. 1981.
  7. **Estadísticas de Matrícula y Población 1958-1979.** Rafael Echeverría, Ricardo Hevia, Gabriela López. 18 pp. Abril 1981.
  8. **Juventud, Recreación y Educación Extraescolar.** Luis Eduardo González. 44 pp. Noviembre 1981.
  9. **El Control Autoritario expresado en las Circulares del Ministerio de Educación, en el período 1973-1981.** Salomón Magendzo, Consuelo Gazmuri. 33 pp. Noviembre 1981.
  10. **Análisis de la Educación Media Técnico Profesional.** Abraham Magendzo, Luis Eduardo González. 59 pp. Diciembre 1981.
  11. **Asistencialidad Estudiantil en el Período 1964-1981.** Carmen Luz Latorre. 32 pp. Diciembre 1981.
  12. **Recursos Asignados al Sector Educación y su Distribución en el Período 1965-1980.** Carmen Luz Latorre. 39 pp. Diciembre 1981.
  13. **Taller de Atención de Niños con Problemas de Aprendizaje con la Participación de Educadores Comunitarios.** Liliana Vaccaro, Ernesto Schiefelbein. 61 pp. Diciembre 1981.
  14. **Análisis Crítico de la Reforma de Educación Media Chilena.** Eduardo Castro. 45 pp.
  15. **Cambios Propuestos a la Educación Media.** Abraham Ma-

- gendzo, Adriana Delpiano. 41 pp. Enero 1982.
16. **Los Alcances y Perspectivas del Programa Campaña Nacional de Alfabetización.** Adriana Delpiano. 39 pp. Enero 1982.
  17. **Cambios en la Situación del Magisterio.** Iván Núñez. 81 pp. Enero 1982.
  18. **Segmentación y Heterogeneidad Educativa en Mercados Laborales Urbanos. El Caso del Gran Santiago 1976-1980.** Guillermo Briones. 36 pp. Enero 1982.
  19. **Análisis Comparativo de los Planes y Programas de Estudios de la Enseñanza General Básica de 1967-1980.** Abraham Magendzo. 38 pp. Febrero 1982.
  20. **Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973.** Iván Núñez. 63 pp. Marzo 1982.
  21. **Educación Popular y Movimiento Obrero, un Estudio Histórico.** Iván Núñez. 37 pp. Abril 1982.
  22. **Educación Pre-escolar en Chile: Un análisis descriptivo.** Gabriela López. 55 pp. Mayo 1982.
  23. **El Magisterio chileno: Sus primeras organizaciones gremiales: 1900-1935.** Iván Núñez. 119 pp. Junio 1982.
  24. **Las Organizaciones del Magisterio chileno y el Estado de Compromiso: 1936-1973.** Iván Núñez. 141 pp. Junio 1982.
  25. **Evolución de la Política Educativa bajo el Régimen Militar.** Iván Núñez. 147 pp. Junio 1982.
  26. **La Educación Colaborativa, un Aporte al Desarrollo del Potencial Humano.** Salomón Magendzo. 35 pp. Octubre 1982.
  27. **Educación Universitaria. Movilidad ocupacional e ingresos.** Santiago de Chile 1981. Guillermo Briones. 41 pp. Octubre 1982.
  28. **Cambios en la Administración Educativa: el Proceso de Municipalización.** Ricardo Hevia. 86 pp. Noviembre 1982.
  29. **Evolución de la Matrícula en Chile: 1935-1981.** Rafael Echeverría. 145 pp. Noviembre 1982.

30. **La Educación Popular en Chile: Un esfuerzo de sistematización.** Marcela Gajardo. 58 pp. Diciembre 1982.
31. **La Distribución de la Educación en el Modelo de Economía Neo-Liberal: 1974-1982.** Guillermo Briones. 71 pp. Julio 1983.
32. **La Reforma Educacional Neo-Liberal: Cambios en la oferta de Servicios Educativos 1979-1982.** Alejandro Jara, Héctor Contardo. 221 pp. Agosto 1982.
33. **El Marco Teórico-Político del Proceso de Descentralización Educativo: 1973-1983.** Loreto Egaña, Abraham Magendzo. 135 pp. Septiembre 1983.
34. **Programa de Apoyo Educativo y Salud Mental a la Familia Retornada.** Informe de Actividades de la Primera Etapa. Agosto 1984-Enero 1985.
35. **El Cambio Educativo en Chile: Estudio Histórico de Estrategias y Actores: 1920-1973.** Iván Núñez. 46 pp. Julio 1985.
36. **El Problema de la Recomposición de los Actores Campesinos en una Perspectiva de Democratización.** Gonzalo Tapia, Gonzalo Vio. 49 pp. Mayo 1985.
37. **La Desigualdad Educativa en las Areas Rurales de Chile.** Guillermo Briones. 70 pp. Mayo 1985.
38. **Dos Estudios sobre Educación, Tecnología y Trabajo.** Guillermo Briones. 26 pp. Diciembre 1985.
39. **Juventud en Chile.** Luis Eduardo González. 210 pp. Diciembre 1985.
40. **El Proyecto Educacional de la Teoría del Desarrollo.** (Análisis de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, 1962). Rodrigo Vera G.
41. **El Proceso de Descentralización Educativa Bajo el Régimen Militar: Descripción y Análisis Crítico.** Loreto Egaña, Abraham Magendzo.
42. **Educación y capacitación de sectores de pobreza: el caso de la población de San Antonio de Barnechea, Chile.** Carmen Luz Latorre. 132 pp. Mayo 1986.

## V. MATERIAL EDUCATIVO DE TALLERES DE APRENDIZAJE

- a) UNIDADES DE TRABAJO DE MONITORES CON UN COLECTIVO DE NIÑOS:

PRIMERA UNIDAD Nuestros amigos del taller.

SEGUNDA UNIDAD Nosotros también trabajamos.

TERCERA UNIDAD Recorramos nuestra población.

CUARTA UNIDAD Preparemos juntos un paseo.

QUINTA UNIDAD Conozcamos Chile y su gente.

SEXTA UNIDAD Vamos todos a jugar.

- b) CUADERNILLOS PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DE LOS NIÑOS, EN TORNO A LOS TEMAS DE LAS UNIDADES:

Cuadernillo N° 1 PRIMERA UNIDAD

Cuadernillos N° 2-3-4 SEGUNDA UNIDAD

Cuadernillos N° 5-6-7 TERCERA UNIDAD

Cuadernillos N° 8-9 CUARTA UNIDAD

Cuadernillos N° 10-11-12-13 QUINTA UNIDAD

Cuadernillo N° 14 SEXTA UNIDAD

- c) CARTILLAS DE CAPACITACION DE MONITORES Y COORDINADORES:

Niños 1 : El niño y el adulto.

Niños 2 : El aprendizaje en los niños.

Lecto-Escritura 1 :

Matemáticas 1 : Las Tarjetas Par-impar.

Matemáticas 1 : El Abaco.

Comunidad 1 : La Familia.

Técnicas Manuales :

El Juego Infantil. :