

Expectativas de los profesores de educación de adultos respecto de sus estudiantes que son jóvenes infractores de ley, en la Región de Valparaíso.

Resultado de investigación finalizada: Proyecto EDUI 03-1011 de la Dirección General de Investigación, UPLA.

Grupo de Trabajo N°08: Desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.

Patricia Muñoz Salazar (pmunoz@upla.cl), socióloga, Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha.

Amaro Garrido Chacón (amarogarrido@gmail.com), sociólogo, Universidad de Playa Ancha.

Resumen.

En Chile, la educación de adultos constituye una modalidad educativa que ha sufrido drásticas transformaciones en las últimas décadas, tanto por la reforma de su currículum como en la composición étnica y social de sus estudiantes. Esta modalidad surgió a objeto de proporcionar una alternativa a trabajadores adultos que buscaban completar sus estudios. Sin embargo, en la actualidad, la población usuaria de esta modalidad ya no son adultos sino que mayoritariamente son jóvenes adolescentes que podrían estar en la educación regular, de la que han desertado por diversas razones.

La situación se hace más compleja aun debido a que esta modalidad es una de las opciones de continuación de estudio para los jóvenes infractores de ley. De acuerdo a la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil (Ley N° 20.084) la incorporación y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo es de gran relevancia, pues dicha ley se centra en el proceso educativo como resguardo de los derechos del joven y logro de la rehabilitación y reinserción social. La oferta educativa intersectorial abierta a la red del Servicio Nacional de Menores (SENAME) incluye a los centros de educación integrada de adultos, terceras jornadas o programas de modalidad flexible, que reciben a estos alumnos a través de supervisores a cargo, ONGs responsables de la inserción escolar y otras vías.

El presente trabajo se centra en la siguiente problemática: Por un lado se tiene que los objetivos de los programas de libertad asistida que establece la Ley N° 20.084 tratan de mantener al joven en el sistema educativo, por cuanto la educación sería el principal mecanismo que va a permitir su rehabilitación y reinserción social. Por otro lado están los profesores que atienden a estos jóvenes en centros de educación de adultos, quienes tienen ciertas creencias y expectativas respecto de estos alumnos infractores de ley. Estos profesores ¿creen que los jóvenes están realmente motivados por el estudio?, ¿Creen que se van a rehabilitar?¿ Creen que los jóvenes van a lograr reinsertarse en la sociedad?

El artículo presenta los resultados de una investigación empírica de tipo cualitativo, tendiente a conocer las opiniones y expectativas en cuanto al logro educativo, rehabilitación e inserción social que los profesores de centros de educación de adultos tienen respecto de sus alumnos infractores de ley. Esta investigación fue realizada el año 2012 en centros de la Región de Valparaíso. Las diferencias culturales entre la escuela y los jóvenes infractores de ley, se analizan desde la perspectiva de Paul Willis (1977) y su teoría de la resistencia, además de la perspectiva de Pierre Bourdieu (1970, 1998) en la teoría de la reproducción cultural.

Palabras claves: Educación de adultos Jóvenes infractores de ley Vulnerabilidad

Introducción.

La educación de adultos atiende, en la actualidad, a una población bastante diferente a aquella que existe en el imaginario colectivo, en la que predominaban adultos trabajadores que no habían podido completar sus estudios. Hoy, la mayor parte de los estudiantes son jóvenes que podrían estar en la educación regular. Cerca del 80% de la matrícula de Educación de Adultos corresponde a personas que se ubican en un tramo 15 a 24 años, lo que llevó a que se extendiera su nombre a educación de jóvenes y adultos.

Entre los jóvenes que actualmente se matriculan en la modalidad de educación de jóvenes y adultos hay un subgrupo que lo hace por requerimientos judiciales, que les exige volver a estudiar. Es en este grupo de jóvenes entre 14 y 18 años que son infractores de ley, que se centra el presente estudio, los que constituyen un porcentaje importante de los centros de estudio, pero de los que se sabe muy poco.

Los jóvenes de contextos vulnerables se socializan en un medio de poca valoración de la educación, porque las personas de su entorno tienen poca escolaridad, o bien, no la visualizan como un medio que realmente les ayude a mejorar sus condiciones de vida. A esto se agrega que los adolescentes son muy permeables a las influencias del grupo de pares, el que puede actuar como detonante para la permanencia o abandono del colegio, el consumo de drogas o el inicio del camino delictual. En este contexto, la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil enfatiza la incorporación y permanencia del joven en el colegio, tanto para su rehabilitación, reinserción social y resguardo de sus derechos.

La Ley N° 20.084, marco legal que rige en el caso de adolescentes que cometen infracciones, está centrada en la responsabilización vía acciones socioeducativas orientadas a la rehabilitación y reinserción social, las que pueden ejecutarse en el medio libre o en privación de libertad. La red SENAME cuenta con una oferta educativa intersectorial en la que se cuentan los centros de educación de adultos, programas en terceras jornadas o programas de modalidad flexible.

Sin embargo, no se sabe qué opinan los profesores de este tipo de estudiantes respecto de su motivación, dedicación y posibilidades de una real reinserción social a través del proceso educativo. Tampoco se sabe si ellos consideran que la modalidad de educación de jóvenes y adultos constituye una real alternativa para que estos jóvenes lleguen a tener un mejor futuro.

Organización y método.

El presente artículo presenta los resultados de una investigación de tipo cualitativa, efectuada entre 2011-2012 en ocho centros de educación de adultos de la Región de Valparaíso, que tienen entre sus alumnos a jóvenes infractores de ley. Entre los objetivos de esta investigación estaba el de conocer la opinión que los profesores tenían de los estudiantes infractores de ley, en cuanto a su desempeño y motivación por los estudios, además de la percepción de la educación de adultos como una modalidad que efectivamente está en condiciones de lograr su rehabilitación y reinserción social.

Producción y reproducción cultural.

En la enseñanza formal, los/las profesoras buscan ganar autoridad a través del consentimiento del estudiante, tratando de evitar el uso de la coerción, ya que en la sociedad tiene una connotación negativa, por lo que se la restringe (Willis, 1988). Así la autoridad que busca el profesor deriva de la que la sociedad le otorga a esta categoría social, constituyendo una especie de guión a seguir por los actores educativos, sin que esto signifique que necesariamente que todos se apeguen a él, ni tampoco que lo sigan. Por tanto, los/las profesoras siguen siendo relativamente autónomos a estas pautas normativas, idea que comparten tanto Willis (1988) como Bourdieu y Passeron (2001).

Subyacente a la categoría de profesor, está la idea que éste entrega conocimiento y como retribución espera el respeto de los/las estudiantes. “Dado que el conocimiento es una mercancía escasa, es esta escasez la que concede al profesor su superioridad moral” (Willis, 1988, p.80). El intercambio es

legitimado porque entrega equivalentes como, conocimiento para conseguir títulos, trabajo calificado por altos sueldos y estos últimos para intercambiar por bienes y servicios. Adicional al intercambio justo, hay un marco institucional que sustenta la relación entre profesores y estudiantes, el que está representado por la disciplina educativa. Existen ciertas condiciones objetivas que posibilitan la aplicación práctica del marco disciplinario, como los edificios, los horarios y la jerarquía organizacional, con las que se busca mantener la institucionalidad.

En el paradigma básico de enseñanza, antes descrito, se desarrollan distintas reacciones y modificaciones de los actores sociales en diversos sentidos (Willis, 1988). Entre las que se pueden identificar básicamente dos, un conjunto de prácticas desde arriba y otras desde abajo. Entre las variantes desde arriba, Willis (1988) menciona la actitud correcta, según la cual los profesores que evalúan las capacidades académicas de sus estudiantes como limitadas, sólo les exigen cortesía. Cuando los profesores tienen bajas expectativas de los estudiantes y un grado de empatía con ellos, en casos en que no se cumpla con la normativa establecida, no expresan mayor molestia, constituyendo una forma desilusionada del paradigma de enseñanza.

Entre las variantes que provienen desde abajo se puede identificar la educación relevante, que propone partir de los intereses del estudiante y entregar enseñanzas prácticas que permitan el desenvolvimiento en la sociedad, más que los contenidos teóricos tradicionales de la escuela. Otra variación del paradigma básico de enseñanza es el progresismo, que propone establecer una relación que motive, más que una relación autoritaria que ocupe la coerción. El foco entonces estaría en el estudiante que es considerado en su singularidad como sujeto (Willis, 1988).

Hay otros autores que tratan el proceso educativo distinguiendo visiones de la docencia predominantes en el aula (González, 2010), unas centradas en la transmisión de información, otras centradas en la facilitación del aprendizaje para los/las estudiantes, tratando de lograr la reflexión en torno a los contenidos y aplicarlos a la realidad (Echeverría, 2010).

Al estar legitimada la autoridad pedagógica entre los sujetos que se están formando y en su entorno social, se tiende a reconocer legitimidad al conjunto de proposiciones culturales, normativas, valóricas y cognoscitivas que están en juego en el proceso de la acción pedagógica. Dicha acción al estar investida de una autoridad pedagógica, es reconocida como instancia legítima (Bourdieu y Passeron, 2001). El ejercicio de la autoridad pedagógica en el contexto de la acción pedagógica implica una valoración cultural que viene establecida exógenamente por la cultura y agentes dominantes, lo que reproduce la concepción unilateral de la cultura como criterio de evaluación de la vida social. En definitiva, la autoridad pedagógica implicaría una visión etnocéntrica de los sujetos que reciben su acción. De este modo, para algunos autores “La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación)” (Bourdieu y Passeron, 2001, p.20).

Para Bourdieu y Passeron, proceso de violencia simbólica que se realiza en la acción pedagógica se basa en la arbitrariedad cultural ya que inculca un conjunto de significados que se fundamentan sólo en el desarrollo histórico de la cultura. En este movimiento, se iría reproduciendo la cultura permitiendo que las condiciones de vida social que la vieron surgir se mantengan. De este modo, la acción pedagógica implicaría también violencia simbólica en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados considerados dignos de ser reproducidos (Bourdieu y Passeron, 2001).

Es el contexto antes descrito, el origen social es un factor relevante, pues no sólo influye en términos del patrimonio económico de las familias de los estudiantes, sino que además es importante la información acerca de los significados de la educación que manejan, los modelos culturales de la clase social de procedencia y la disposición a adaptarse a modelos, reglas y valores institucionales (Bourdieu y Passeron, 2004). Por lo tanto, son herramientas intelectuales, modelos culturales o recursos económicos que generan una influencia determinante en el paso por la educación.

La pertenencia a una clase social subordinada implica formas de desigualdad como relegación de los estudiantes de clases inferiores a ciertas escuelas y su retraso en el progreso curricular. A pesar que un mayor número de años de estudio puede ser visto como ventaja socio-cultural, para los estudiantes de clase trabajadora se explicaría más por un “déficit” educativo, vinculado al medio cultural de procedencia (Bourdieu y Passeron, 2004). Por su parte los estudiantes procedentes de las clases dominantes no sólo reciben “hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un *buen-gusto*” (Bourdieu y Passeron, 2004, p. 32).

Hay estudiantes de las clases subordinadas que se conforman con los objetivos ofrecidos por la sociedad, para los cuales la relación de autoridad que se produce en la escuela y posteriormente en sus trabajos, es de identificación, con lo que se verificaría la retórica ideológica de la igualdad, del mérito y el logro personal (Willis, 1988). Ellos, desde los espacios institucionales, conforman sus valores y logros gracias a lo entregado por sus actividades laborales y educativas. Entre los estudiantes conformistas estarían aquellos que tratan de salir de su clase de origen, que son los estudiantes esforzados y dispuestos a permanecer en la escuela para conseguir los títulos necesarios para salir de su posición social. También están aquellos que tienen una visión instrumental de la educación por lo que tratan de trabajar lo mínimo posible, de tal manera de no molestar al profesor ni que éste los moleste.

La motivación escolar.

La motivación escolar constituye una preocupación de investigadores y autoridades por aparecer como una de las principales causas del abandono y rezago escolar. Sin embargo, a pesar de su relevancia, resulta difícil definir, por cuanto el interés de los jóvenes por la educación, constituye un fenómeno complejo por la cantidad de elementos y actores involucrados.

Para autores como Valenzuela (2006) la motivación escolar se centra en lo que orienta a los estudiantes hacia la tarea, tratando de identificar los factores y relaciones que permiten explicar que un estudiante se aboque a realizar las tareas que la escuela le propone. También están las metas del estudiante, distinguiendo lo que son metas académicas de las metas sociales. Las metas académicas se orientan directamente a la tarea, tales como: aprender cosas nuevas, comprender los contenidos propuestos o realizar las actividades en el tiempo dispuesto para ello. Por su parte las metas sociales se refieren a comportamientos tales como lograr la aprobación de los otros, entablar amistad con compañeros y entretenerse (Valenzuela, 2007). Así entonces, la motivación sería un proceso en el que intervienen la voluntad selectiva y la persistencia del sujeto de acuerdo a sus necesidades, según sus propios intereses, influenciado por su estado emocional (positivo o negativo), para lograr las metas personales propuestas (Valenzuela, 2007).

Otros autores agregan el tipo de metas que tenga el estudiante lo que influiría en que se sienta interesado por aprender (Granado, 2004). Por un lado, aquellos orientados por metas de aprendizaje, tratan de aprender independiente de los errores que puedan cometer, seleccionan actividades desafiantes y se esfuerzan en su realización aun cuando esto implique dificultades. Por otra parte, para aquellos cuya meta es el rendimiento, lo más importante es obtener buenas evaluaciones. Así, los estudiantes guiados por metas de aprendizaje están internamente motivados, es decir, la actividad que desarrollan es estimulante en si misma, disfrutan con su realización y no necesitan recompensas externas (regalos o buenas notas). En cambio los estudiantes guiados por metas de rendimiento estarían externamente motivados, al realizan la tarea sólo para conseguir la recompensa ofrecida (un punto mas en la evaluación o evitar el castigo)(Granado, 2004).

La motivación escolar también está relacionada con la etapa del desarrollo que está atravesando el estudiante. Por ejemplo, durante la adolescencia se produce una serie de cambios evolutivos lo que sin duda influye en su motivación. En esta etapa también aumentan las conductas orientadas a evitar el fracaso, como por ejemplo, no ofrecerse nunca para realizar alguna actividad, no esforzarse en la realización de tareas.

En general, la motivación escolar incluye todo lo que impulsa, conduce, mantiene el esfuerzo y activa recursos cognitivos para aprender lo que la escuela le propone al estudiante. Pero además este aprender ocurre en un contexto concreto, caracterizado porque los contenidos que hay que aprender no han sido elegidos por los estudiantes y no son optativos sino que son decididos por el sistema escolar (Valenzuela, 2006).

Entre los factores que influyen en la motivación escolar destaca la capacidad del profesor como inductor de motivación intrínseca y estimulador de la motivación extrínseca para despertar el interés del estudiante hacia el aprendizaje. Esto es importante ya que se ha verificado que cuando una persona está motivada aprende mejor. El docente al demostrar empatía y comprensión hacia sus estudiantes, les permite a éstos identificarse y sentirse reconocidos por un adulto significativo (García y Largo, 2008).

Para generar aprendizaje es necesaria la motivación y cuando ésta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden. Pero no solo la ausencia de motivación es problemática, a veces lo que se produce es una incongruencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o bien un círculo vicioso debido a que éstos no están motivados porque no aprenden (Ospina, 2006).

La motivación no depende solo de las características personales del estudiante, sino también de las relaciones entre el alumnado y sus profesores, las que se dan en un contexto que le asigna al aprendizaje un determinado sentido. En este sentido, si el docente hace coincidir sus objetivos con los del proceso pedagógico, existen más posibilidades por dar un sentido a lo que se aprende, por lo que el rol del profesor es un factor clave para establecer una adecuada relación entre motivación y aprendizaje en la construcción del conocimiento y también por su influencia en el desarrollo curricular. Ejemplo de esta relación es la pertinencia en lo metodológico y lo didáctico, de acuerdo al enfoque de currículo y el modelo pedagógico seleccionados para el programa, lo que favorece la motivación intrínseca en el estudiante. Cuando no coinciden las motivaciones del profesor y las del estudiante, éste último se moviliza por motivaciones extrínsecas, cuyos resultados de aprendizaje son superficiales dado que se producen en la indiferencia ya que el interés se centra exclusivamente en la recompensa (Sole, 2001).

Para algunos autores, para que se desarrolle la motivación por aprender, los estudiantes deben tener claridad respecto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para resolver el reto. Para lograr esto, el profesor debe despertar el interés por lograr el aprendizaje, establecer razonables expectativas de éxito y desarrollar un ambiente de ayuda (Sole, 2001).

En conclusión, en la motivación convergen diversos factores, tanto internos como externos, los que influyen sobre el grado de motivación que lleva al estudiante a aprender, según sus intereses y capacidades, mediado por el reconocimiento y aceptación social, en el cual, el docente juega un rol fundamental como agente significativo en la vida del escolar (González, 2009).

La opinión de los profesores de jóvenes infractores de ley.

La realidad de los jóvenes infractores de ley se caracteriza porque la mayoría de las veces los jóvenes no han tomado la decisión de continuar estudios, sino que lo hacen por decisión de un tribunal. Como los colegios de educación regular no están muy dispuestos a aceptar a infractores de ley, éstos deben ingresar a planteles de educación de adultos, que si bien posee algunos aspectos positivos como la posibilidad de cursar dos años en uno y no tener apoderados a los que citar en casos de atrasos o inasistencias, se sigue viendo esto como una imposición que afecta directamente su motivación.

La mayoría de los jóvenes infractores no llega a visualizar la educación como un beneficio en sí misma, sino que sólo la ven como un medio para lograr una situación relativamente mejorada, como la libertad asistida ante la alternativa de cumplir la pena en un centro cerrado. Esto implica mayores desafíos para el profesor, quién debe estar permanentemente buscando nuevas estrategias para vencer la desmotivación y lograr llegar a ellos. Algunos testimonios de sus profesores son muy claros:

“Asisten desmotivados a las clases, lo sienten como una obligación. Por tanto, la falta de interés hace que en la mayoría de las clases no quieran trabajar y sean renuentes a participar. Esto requiere que el profesor deba buscar una metodología más didáctica y emplear refuerzos positivos”.

Otros profesores agregan que estos jóvenes, debido al contexto familiar y comunitario del que proceden, no logran visualizar la importancia de la educación, no valoran la actividad de estudiar, por lo que no están motivados. Las opiniones se refieren a lo siguiente:

“En su mayoría no se esfuerzan en sus estudios, realizan sus trabajos a medias para obtener un 4 y pasar. Como su intención no es continuar estudios, consideran el conocimiento como algo inútil y aburrido”.

Respecto de la educación de jóvenes y adultos como una alternativa real para ayudar a estos jóvenes, hay profesores opinan que en la medida en que se realice un proceso educativo más flexible que el que se desarrolla en el sistema tradicional, es posible lograr una mayor permanencia en el colegio. Sin embargo, también se reconoce que en términos de calidad la alternativa no es exitosa, porque no es mucho lo que se puede avanzar en contenidos debido a sus continuas inasistencias, su falta de motivación que hace que le dediquen a esta actividad sólo el tiempo que están en el aula, en el que además evitan el trabajo. Sin embargo, otros profesores tienen una opinión más crítica sosteniendo que esta modalidad educativa no se ajusta a las necesidades de los jóvenes de estas características ya que fue diseñada para personas mayores, responsables que toman la decisión de continuar estudios por real motivación y están bien dispuestas a asumir este trabajo. Al respecto son ilustrativos los siguientes testimonios:

“Si bien esta educación es el único nicho que satisface esta necesidad, debe ser capaz de adaptarse y comprender las necesidades de este joven”.

“Se debe apoyar a estos centros con metodologías adecuadas para estos jóvenes, es decir, con planes adaptados a estos alumnos para continuar en el sistema y no desertar.”

Se trató de profundizar en la opinión de los docentes respecto de la disponibilidad de las herramientas didácticas necesarias para atender a este tipo de jóvenes. En general, los profesores son bastante críticos al respecto, por cuanto consideran que este tipo de educación se centra en la entrega de contenidos, pero sobre todo que el sistema está organizado para atender a un alumno más maduro y motivado que los que actualmente se atienden. Al respecto la opinión de un profesor es muy clara:

“No las posee. Desde la implementación de horas (currículum) la formación de los docentes y de la planta profesional, en general, carece de orientaciones, psicólogos, psicopedagogos. Además no están diseñados desde su PEI para atender a jóvenes infractores”.

Centrándose en la motivación, los profesores son claros y coinciden en considerar que los jóvenes no están interesados en el estudio, sino que los aceptan como un medio para lograr mejores condiciones en su situación judicial. Además, ellos proceden de un medio familiar con bajo nivel educacional y muchos se han socializado en un medio delincuencia, entonces no ven la utilidad de la educación como una forma de mejorar sus oportunidades ocupacionales. Las siguientes opiniones son ilustrativas al respecto:

“Ellos no se motivan por la educación, sino que lo hacen por los beneficios que pueden obtener. A los más lo hacen por la recompensa inmediata como la nota, no por el proceso, porque lo

encuentran fome y no los seduce. Estos alumnos no quieren terminar sus estudios y es muy difícil hacerlos cambiar de opinión. Sólo en algunos casos en que tienen logros en sus estudios, se motivan para seguir haciéndolo”.

“Comúnmente se escuchan frases como: “para qué me enseñan esto si yo voy a salir a robar”. Para ellos es más fácil ganarse la vida robando”.

Los docentes observan algunas relaciones entre la motivación y ciertas características del sistema educativo. Por ejemplo, los jóvenes que son desertores por mucho tiempo ya han dirigido sus intereses hacia otros tópicos diferentes a los estudios y no van a sentir atracción por una actividad abandonada hace tiempo y además por obligación. Como lo menciona un docente:

“Se insertan mejor aquellos casos en que no eran desertores por un largo periodo. Muchos de ellos han sido marginados desde pequeños de la escuela, han sido expulsados y la relación joven-escuela es negativa”.

Otros profesores hacen referencia a la adecuación del sistema de educación de jóvenes y adultos a las necesidades de estos jóvenes, lo que también estaría incidiendo en la motivación. Así se desprende de testimonios como los siguientes:

“En general, el problema es que no existen ofertas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. No hay metodologías ni docentes preparados para acoger infractores. Si bien algunos se motivan, la falta de oferta educativa, la rutina, la falta de apoyo familiar, las exigencias materiales los lleva a desalentarse. El sistema educativo tampoco los motiva a seguir insertos”.

Entonces, podemos observar que si bien la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente cifra todas sus expectativas en el sistema educativo para lograr la reinserción y reparación de los jóvenes infractores de ley, en opinión de los profesores esto no está funcionando en la forma en que se espera. No funciona desde el momento inicial que el joven se inserta por decisión judicial, es decir, su castigo por infringir la ley es volver al colegio, lo que empaña su relación con la escuela que ya puede venir teñida de negatividad desde su experiencia educativa anterior.

De gran importancia también es el contexto socioeducativo desde el cual el joven procede, en donde lo común son padres con baja escolaridad y poca socialización con experiencias educativas en el entorno. Los jóvenes no tienen modelos que seguir, la educación es visualizada instrumentalmente, es decir, como un medio para lograr beneficios, que un fin en si misma. Se suma a esto el hecho que los beneficios de la educación son observables en el largo plazo y estos jóvenes están más acostumbrados a las gratificaciones inmediatas, por lo que no le encuentran sentido a invertir varios años para lograr un sueldo que va a ser menor al que ellos ven que se alcanza por la vía delincencial. Entonces, en estricto sentido, no hay razones objetivas para que estos jóvenes se motiven.

Finalmente, no puede dejar de mencionarse que la modalidad educativa para jóvenes y adultos no está especialmente adecuada a las necesidades de estos jóvenes. Al contrario está diseñada para personas motivadas, que deciden hacer un espacio en el desempeño de sus distintos roles, para dedicarle un tiempo a sus estudios. Tanto los planes y programas de estudios no consideran las particularidades sociales y psicológicas de estos jóvenes, como la formación de sus docentes tampoco posee competencias requeridas. La universidad en nuestro país forma profesores para la educación regular, pues no existe la especialidad, mención o postítulo en educación de jóvenes y adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2001). La reproducción. Madrid. Editorial Popular.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2004). Los herederos. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. Obtenido el 2 de julio del 2011, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo903.pdf

García, G. y Largo, A. (2008). Propuestas para mejorar la Educación Chilena. Santiago: Editorial Puerto de Palos.

González, M. (2009). La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En: Estrategias de aprendizaje en la nueva Universidad Cubana. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.

González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. Obtenido el 2 de julio del 2012, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/68/cse_articulo.pdf

Granado, M. (2004) El aprendizaje escolar: una perspectiva cognitiva motivacional. *Revista de Educación*, 6 (2004): 189-198. Universidad de Huelva.

Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, vol.4 no.2, octubre, 158-160.

Sole, I. (2001). El apoyo del profesor. *Revista aula de innovación educativa*, mayo III (12): pp.32-43.

Valenzuela, J. (2006). Enseñanza de Habilidades de Pensamiento y Motivación Escolar. Efectos del Modelo Integrado para el Aprendizaje Profundo (MIAP) sobre la Motivación de Logro, el Sentido del Aprendizaje Escolar y la Autoeficacia. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: Pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 33 (3,Sept./Dec),.409-426. (ISSN: 1316-5917).

Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Madrid. Ediciones AKAL.