

I.S.S.N.: 0718-5480
I.S.S.N.: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2024 – Abril 2025 / Volumen 18 / Número 2

<https://revistas.uchile.cl/revistainclusiva/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación
Universidad Central de Chile



Universidad
Central



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo Torrecilla
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE

COORDINACIÓN EDITORIAL

Mg. Fiorella Zecchetto Arata (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Neida Colmenares Mejías (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Ignacio Figueroa Cespedes (Universidad Diego Portales, Santiago-Chile)
Dra. Andrea Figueroa Vargas (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Comisión Nacional de Derechos Humanos - México)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Verónica López Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Nebrija, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Santo Tomás, Santiago - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Luis Venegas Ramos (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Dra. Marcela Betancourt Saéz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago, Chile)
Dra. Claudia Calquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Paz Concha Méndez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Vina del Mar, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 18, N° 2
Noviembre 2024 – Abril 2025

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial. Escuelas Democráticas para una Sociedad más Democrática	11
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	
Sección temática: Sistemas de Apoyo para una Educación Inclusiva de Calidad	
Presentación: Reinserción y Reingreso Escolar: Desafíos para una Educación Inclusiva	17
<i>Sylvia Contreras Salinas</i>	
(Re)invenciones de la Reescolarización de los-las Participantes de los Programas de Reinserción Educativa (PDE)	23
<i>Claudia Fonseca Carrillo</i>	
La Experiencia de Reingreso a la Educación Secundaria y el Lazo Social. Una Perspectiva en Contextos de Vulnerabilidad Social de la Argentina	43
<i>Marcelo David Krichesky</i>	
Trayectorias Formativas, Sociales y Educativas de Docentes en Programas de Reinserción Escolar en Chile	59
<i>Cristian Rozas Vidal, Sylvia Contreras-Salinas y Constanza Herrera-Sed</i>	
Identidad Profesional del Profesorado de la Modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en Chile	81
<i>Cristóbal Madero Cabib y Tomás Ilabaca Turri</i>	
Enfoque de Justicia Curricular y su Contribución a Programas de Reinserción y Reingreso Escolar: Reconocimiento y Valoración de Conocimientos, Identidades y Prácticas Culturales de Niñas, Niños y Jóvenes	103
<i>Juan Pablo Espinoza Espinoza y Natalia Ferrada Quezada</i>	
Acciones Educativas para la Reinserción Escolar de Jóvenes y Adultos: Una Tarea Desafiante	119
<i>Lissette Cavallo-Bertelet</i>	
Reescolarización: Sentido y Valoraciones de Jóvenes y Adultos	137
<i>Ninosca Carmen Bravo Villa, Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda</i>	

La Influencia de la Participación en una Vida Plena y Satisfactoria del Alumnado de Formación Profesional Básica en el País Vasco	151
<i>Andoni Piñero Pradera, Javier Pérez-Hojos y Álvaro Moro Inchaustieta</i>	

Oportunidades en la Educación Secundaria mediante Currículo Flexible e Innovador: Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento en Costa Rica	169
<i>Linda María Madrid-Bermúdez, Viviana González-Rojas, Andrés Solano-Falla, Ana María Vargas-Viquez, Virginia Navarro-Solano y Lizette Brenes-Bonilla</i>	

Artículos de temática libre

Innovaciones en Sistemas de Apoyo para una Educación Inclusiva	189
<i>Luz Marina Olivo Ortiz, Carmen Alejandra Murillo Aguirre, Patricio Marcelo Arce Minda e Hisbochy Delgado Mendoza</i>	

Efecto Percibido de un Programa de Enriquecimiento Extracurricular en el Aprendizaje Académico-Cognitivo de sus Estudiantes	203
<i>Gracia Navarro-Saldaña, Verónica González-Navarro, Carol Luengo-Miranda y Diego Gaete-Cser</i>	

Evaluación del Potencial de Aprendizaje: Representaciones e Impacto en el Comportamiento Cognitivo de Estudiantes Universitarios	221
<i>Ivette Doll Castillo y Claudio Parra Vásquez</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

EDITORIAL

Escuelas Democráticas para una Sociedad más Democrática

Democratic Schools for a More Democratic Society

F. Javier Murillo *,¹ y Cynthia Duk ²

¹ Universidad Nebrija, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Hace apenas dos años, la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la chilena Michelle Bachelet (2022), nos alertaba sobre la frágil situación de la democracia en todo el mundo. Así, señalaba que el nivel de democracia en 2021 había retrocedido hasta niveles de tres décadas atrás, lo que implica que algunos de los logros democráticos más importantes alcanzados se han perdido. De este declive no se escapa ninguna región mundial, pero señalaba a América Latina y el Caribe como una de las que más han sufrido –y está sufriendo– ataques contra la democracia y sus instituciones. Dos años después, nos da la sensación de que estamos quizá aún peor.

Nos acercamos, entonces, a un abismo en el que, con toda probabilidad, serán los grupos más vulnerables los que sufrirán las peores consecuencias. Sin democracia siempre pierden los más débiles: “las personas y grupos tradicionalmente marginados, quedarán a un más relegados”, nos decía la Alta Comisionada.

La escuela, la educación, no es ajena a esta situación. La sufre, pero, recordando a Mandela, también es una de las herramientas más poderosas para cambiar esta realidad. Efectivamente, la escuela, como reproductora de la sociedad en la que está inserta vive y sufre, esa crisis de democracia. Así, por ejemplo, vive la falta de confianza de la sociedad hacia ella, como hacia tantas instituciones, porque no parece cumplir sus promesas de mejora de la vida de las personas. Sufre ante la defensa de posiciones antidemocráticas de los y las adolescentes, que defienden y justifican abiertamente la violencia, el machismo, el racismo..., como nunca antes había ocurrido. Sufre la violencia instaurada, ya no solo entre estudiantes, también hacia el profesorado, también por parte de las familias... situaciones que nunca antes habían ocurrido.

La respuesta de la escuela debe ser clara: enseñar democracia y ser democrática. Porque la educación, o es democrática, o no es educación. Puede ser instrucción o capacitación, pero no una educación realmente comprometida con el desarrollo integral de las personas y de la sociedad. Una educación que no trabaje activamente por lograr sociedades más democráticas, justas e inclusivas, solo será una herramienta de legitimación de desigualdades e injusticias

CÓMO CITAR:

Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). Escuelas democráticas para una sociedad más democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200011>

Pero antes que nada, hay que reconocer que democracia es mucho más que un conjunto de procedimientos y reglas para la toma de decisiones, que una forma de gobierno escolar. La democracia es un modo de vivir, una experiencia de comunicación, de reflexión y de acción conjunta que requiere, para ser genuina, avanzar de la mano de la justicia social.

Bebiendo de otros trabajos (Murillo y Belavi, 2020), compartimos algunas ideas sobre cómo lograrlo.

La primera idea para avanzar en la construcción de escuelas más democráticas es soñar, soñar colectivamente; y creer que ese sueño es alcanzable trabajando juntos. Es la esperanza crítica de la que hablábamos hace apenas unos meses (Murillo y Duk, 2024). Se trata de fomentar la colaboración de la comunidad escolar en su conjunto para hacer de la democracia escolar una realidad tangible, tanto en discursos como en acciones. Aunque la normativa de muchos países establece mecanismos formales de participación, estas herramientas solo adquieren un verdadero sentido democrático si la comunidad escolar las adopta y profundiza en ellas, integrándolas en sus valores, normas y prácticas diarias. Es lo que llamamos una **cultura escolar democrática**.

Otro aspecto clave es la **gobernanza escolar democrática**, un concepto que trasciende la mera gestión y organización para abordar las dinámicas complejas de toma de decisiones, donde influyen múltiples actores con diferentes cuotas de poder. Esto implica superar los enfoques centralizados y burocráticos para abrir espacios de participación inclusiva. Fomentar la autonomía dentro de la comunidad educativa, promover relaciones horizontales, trabajar en redes colaborativas y generar sinergias con colectivos locales son estrategias esenciales para democratizar la gestión escolar. Una gobernanza democrática requiere tanto canales institucionales de participación como una comunicación fluida, transparente y constante que abarque la complejidad de los procesos.

Tener una cultura y una gobernanza democrática en las escuelas son condiciones necesarias aunque no suficientes. Se necesita, además, que todos y todas en la escuela puedan decidir acerca de los asuntos que les afectan. Dos elementos son claves para lograr una participación paritaria: por un lado, que todos tengan las mismas condiciones para que se de esa participación efectiva y, por otro, que no haya minusvaloraciones de unos participantes sobre otros en función de su cultura, origen étnico, origen nacional, capacidad, identidad de género o elección sexual, entre otras. Las dimensiones de **redistribución y el reconocimiento**, heredadas de la Justicia Social, son dos elementos necesarios para construir una escuela democrática.

Por último, como antes señalamos, para que una escuela sea realmente democrática también ha de **enseñar democracia**. Esto implica, incluir en el currículo los logros históricos y los sacrificios realizados para consolidar la democracia, enseñar canales institucionales de participación, fomentar el análisis crítico y la toma de decisiones reflexiva... Pero, también, enseñar la democracia en el ejercicio cotidiano, posibilitando que los y las estudiantes participen en las decisiones de carácter curricular y organizativo. Hacer que el currículo sea también democrático.

En resumen, construir escuelas democráticas requiere una cultura y gobernanza inclusivas, un enfoque en redistribución y reconocimiento, y un currículo que fomente la democracia en teoría y práctica. Frente al auge de movimientos que amenazan estos valores, es urgente avanzar hacia modelos educativos que fortalezcan la democracia, tanto en las escuelas como en la sociedad a fin de evitar repetir los errores más oscuros de nuestra historia.

Referencias

- Bachelet, M. (2020, agosto 2022). *Crisis y fragilidad de la democracia en el mundo*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/statements-and-speeches/2022/08/crisis-and-fragility-democracy-world>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

PRESENTACIÓN

Reinserción y Reingreso Escolar: Desafíos para una Educación Inclusiva

School Reinsertion and Reentry: Challenges for Inclusive Education

Sylvia Contreras Salinas *

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Cuando se hace referencia a la educación inclusiva, por lo general ésta se centra en lo que sucede en el sistema regular, que es donde se definen las metas y desafíos a las que se enfrenta, dando cuenta de un posicionamiento que no logra escapar de su vinculación con la normalización, puesto que los esfuerzos asociados a la educación inclusiva se ven atrapados en ciertos principios de coerción de la práctica pedagógica, con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de escuelas que buscan responder a normas generales impuestas por la sociedad. Como señalan Cárdenas Alarcón y cols. (2024), el carácter matizado, fluctuante y complejo de la dimensión prescriptiva de la política educativa se hace más evidente en los países del Sur Global, dificultando la concreción de una educación inclusiva, lo que implica que la inclusión en cada sistema escolar debe atender también a las condiciones de exclusión. De esta forma, los principales aspectos de la educación inclusiva tienden a centrarse en las escuelas tradicionales y muy poco se hace referencia a otros escenarios y mucho menos a los agentes que en ellas participan, dejando de lado la riqueza y complejidad de un panorama educativo que se caracteriza por su diversidad en términos de estructuras organizativas y enfoques educativos (González Campos et al., 2022). Es así como se va tejiendo una trama en que el imperativo de una educación inclusiva oscila entre inclusión-exclusión, situación que se observa diariamente tanto en la política educativa como en los particulares procesos de escolarización (Grinberg, 2015). En palabras de Schwamberger (2022, p. 330), la “inclusión por derecho y obligación excluye a quienes no logran participar de los intercambios escolares y las dinámicas de las escuelas”. En consonancia, los programas de reinserción y reingreso escolar surgen como alternativas desde una política educativa que busca responder a la obligación de asegurar el derecho a la educación, manifestándose en propuestas eufemísticas y de maquillaje, en tanto que no logran revertir las prácticas excluyentes que sus agentes experimentan al situarse en el “patio de atrás” del sistema educativo. En otras palabras, estas iniciativas educativas tienen en común sentires y pensares que navegan en los bordes de la exclusión, pues no logran revertir en y desde los dispositivos que regulan su presencia y participación, su carácter compensatorio y precario, sumado a los procesos de desigualdad y exclusión del que son parte. ¿Cómo subsistir en un proceso incluyente/excluyente? ¿es posible formarse o co-formarse bajo la sombra, en la periferia, en la invisibilidad?

CÓMO CITAR:

Contreras Salinas, S. (2024). Reinserción y reingreso escolar: desafíos para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 17-21.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200017>

*Contacto: sylvia.contreras.s@usach.cl

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/>

En este contexto, parece relevante aprovechar cada espacio de inclusión, como es el caso de esta publicación, donde los diversos artículos que componen este número temático han intentado, por una parte, ofrecer herramientas para problematizar las tensiones de la inclusión/exclusión, tal como presentar experiencias asociadas a programas de reinserción y reingreso escolar en todas sus variaciones y, por otra, relevar las actuaciones de sus agentes para lograr “hacer(se)” legítimos sujetos de derecho en condiciones de precariedad. En el marco de los aportes de teorías feministas, tal precariedad podría verse como una herida, no reducible al daño, que puede limitar al mismo tiempo que habilitar. De este modo, la aparente ambivalencia vulnerabilidad-agencia nos permite cuestionar el acoplamiento exclusivo de la vulnerabilidad con la pasividad y la incapacidad de actuar (Von Meding, 2021). Visto así, en este número temático se recalca la noción de que la exclusión escolar se entrelaza con una precariedad material que forma parte de las instituciones y de los cuerpos, donde la desigualdad deviene como norma y asume diversas formas que están presentes en estas alternativas educativas, al mismo tiempo que son fuente de una serie de actuaciones que buscan enfrentar las diversas exclusiones. De ahí la relevancia que frente a los dilemas de la exclusión escolar que nos tensionan, conflictúan y desafían a generar respuestas, se difundan experiencias y saberes de las iniciativas que se proponen acompañar diversas trayectorias educativas. Es decir, la construcción y difusión de conocimiento respecto a la educación inclusiva, no debe limitarse al entorno de la escuela regular, sino que ha de extenderse a otros espacios educativos que tienen el desafío de acompañar trayectorias educativas diversas, en particular, de niños, niñas y jóvenes que han sido excluidos de las escuelas tradicionales o que han rechazado lo que estas tienen para ofrecer.

El primer artículo, de Claudia Fonseca presenta un atractivo título “(Re)inveniciones de la Reescolarización de los-las Participantes de los Programas de Reinserción Educativa (PDE)”, ella expone las distintas capas de lo que ocurre en un programa que se configura como un dispositivo de medidas cautelares de familia o derivaciones de las oficinas de protección de la niñez. En su contribución se puede apreciar con claridad la producción de efectos-afectos que se dan en estos dispositivos, los que implican relaciones de poder que involucran lo sedimentado, junto con la novedad que aparece con todas sus fuerzas en las investigaciones sobre la cotidianidad y las prácticas pedagógicas en el “patio de atrás”, generando preguntas sobre los vínculos entre lo establecido y las actuaciones puestas en marcha en dichos programas.

En segundo lugar, bajo el título “La Experiencia de Reingreso a la Educación Secundaria y el lazo Social. Una Perspectiva en Contextos de Vulnerabilidad Social de la Argentina”, Marcelo David Krichesky nos ofrece un acercamiento a esta relación de inclusión-exclusión. Situación que se vuelve una tarea primordial para transformar ese estar en la escuela en el patio de atrás, como una posibilidad significativa y sostenida donde se hacen presentes las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, especialmente con relación al lazo social como una especificidad que adquiere el reingreso.

En tercer lugar, el artículo “Trayectorias Formativas, Sociales y Educativas de Docentes en Programas de Reinserción Escolar en Chile”, presentado por Cristian Rozas y nuestro equipo, conformado con Constanza Herrera y Sylvia Contreras, releva en esta relación inclusión-exclusión, la particular analogía que estos profesionales establecen entre sus experiencias personales en contextos de desigualdad y lo vivenciado por los niños, niñas y jóvenes, situación que reafirma sus motivos para desempeñarse en estos programas, concluyendo que sus biografías son un recurso invaluable para la educación personalizada que ellos demandan.

En la misma línea, Cristóbal Madero y Tomás Ilabaca indagan en la identidad de docentes que trabajan en la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), relevando la vocación como una dimensión clave en las prácticas inclusivas, en una lógica excluyente. Desde ahí, subrayan lo complejo, contextual e interactivo de acompañar trayectorias diversas para desplegar múltiples discursos e intersecciones.

Paralelamente, Juan Pablo Espinoza y Natalia Ferrada nos invitan a reflexionar abordando el dilema de la inclusión excluyente, desde el enfoque de la justicia curricular y su aporte a los procesos de reconocimiento de saberes, como una forma de distanciarse del carácter compensatorio de los dispositivos impuestos a estos programas y de la lógica del déficit que se promueve en los procesos de subjetivización de tales dispositivos, en particular, en un régimen de rendición de cuentas.

Por su parte, el artículo titulado “Acciones Educativas para la Reinserción Escolar de Jóvenes y Adultos: Una Tarea Desafiante”, de Lissette Cavallo-Bertelet, ofrece otra mirada de los programas EPJA, a través de un estudio de caso único que incluye las voces de diversos agentes, desde las cuales se logra reconocer las principales acciones pedagógicas que se dan cita. En su contribución, podemos visualizar la fragilidad y precariedad que atraviesa esta modalidad, en términos de la política educativa. Lo que nos pone en la compleja tarea de buscar formas de referirnos a la educación inclusiva, para no estar ajenos a esta modalidad.

En su artículo, Ninosca Bravo y Juan Mansilla presentan los sentidos y valoraciones que otorga el estudiantado que asiste a EPJA a su participación en el programa. Destacan la relevancia de asistir regularmente para la construcción del sentido de pertenencia. Sus resultados relevan el sentido instrumental que los jóvenes asignan a la educación para el desarrollo de habilidades y saberes que les permita desenvolverse tanto en el contexto social como laboral. No obstante, en esta modalidad EPJA se renueva la promesa de la educación, más allá de una trayectoria de exclusión o de los presagios de fracaso y desencanto escolar. Es decir, el estudiantado ve en esta modalidad un espacio que le permite pensar/soñar en un futuro.

Profundizando en la relación educación-trabajo, la contribución de los investigadores del País Vasco, Andoni Peñedo, Javier Prez-Hoyos y Álvaro Moro, dan cuenta de un estudio que tiene como eje clave el “florecimiento”, tropo que busca representar el estado óptimo de desarrollo y bienestar en diversos aspectos de la vida humana, los que contribuyen a una existencia plena y satisfactoria, conectándolos con los procesos participativos que vivencia el estudiantado. Lo abordado en este artículo, se vincula con la relevancia de la asistencia del estudiantado que señala la contribución anterior y en él se puede reconocer que los mecanismos de participación y convivencia expresan no solo algunos principios de la educación inclusiva dentro de estas modalidades, sino también, posibilidades de producir discursos de insistencia de aquellos que desean eludir el fracaso escolar y social, desde el patio trasero.

Para cerrar la sección temática de este número, desde Costa Rica, Linda Madriz-Bermúdez y su equipo, nos brinda otra mirada de la relación educación-trabajo. En otras palabras, de la inclusión educativa y la inclusión social-laboral. Particularmente, la implementación de un enfoque por competencias y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el aumento de las posibilidades laborales de personas que no se graduaron en la educación regular y participan en un Bachillerato de Empleabilidad y Emprendimiento (BEE) en Costa Rica. Estas valoraciones positivas son centrales para pensar en las vicisitudes de personas que han vivenciado la exclusión escolar, mediante luchas cotidianas que en su dimensión más personal aluden a una resistencia a la precariedad, que tal vez no busca transformar las desigualdades, pero claramente

es un intento de pervivir, ya que para muchos de los niños, niñas y jóvenes que acuden a estos programas, asistir a ellos significa ya una batalla por transformar su realidad. Si bien, desde la distancia dichos programas existen en un sentido muy instrumental, bajo la serie de presiones económicas que no tienen mucho que ver con los principios de una educación para la justicia social.

En síntesis, mirar y pensar en una educación inclusiva desde las experiencias y saberes que se gestan en programas de reinserción y reingreso, sin duda, da cuenta de que el aprendizaje es un problema-deseo-derecho frente a aquellos relatos que devalúan, estigmatizan y colocan en el patio de atrás a los agentes que participan en ellos, haciendo más difícil el estar y el aprender. No obstante, desde la precariedad nos encontramos con agentes que no solo asisten por motivos instrumentales, sino que lo que quieren es aprender o enseñar, defendiendo estos espacios como lugares de construcción de conocimiento, más allá de que por momentos se dispersen, se aburran o se frustren por estar a la deriva, librados a su propia suerte. En suma, entendemos que se les hace muy difícil hacer y sostener una educación inclusiva, aunque siguen creyendo y deseando desde sus posibilidades presentes y futuras, apostando a la promesa de la educación.

Adicionalmente, el presente número incluye tres artículos de temas libres. En el primero la autora Luz Olivo y su equipo, indagan los sistemas de apoyo para la educación inclusiva en el contexto de un bachillerato técnico en Contabilidad de Ecuador, a partir de la implementación de la metodología Lesson Study concluyen que esta contribuye al fortalecimiento de la formación técnica. Finalmente, las dos siguientes contribuciones se enmarcan en la perspectiva de los estudios cognitivos. Gracia Navarro-Saldaña y su equipo de la Universidad de Concepción, exploran el efecto percibido de la participación en un programa de enriquecimiento extracurricular en el desarrollo académico-cognitivo de jóvenes identificados con alta dotación intelectual. Por su parte, Ivette Doll Castillo y Claudio Parra Vásquez, presentan los hallazgos de una investigación que tuvo como objetivo describir los cambios que se produjeron en las representaciones de estudiantes universitarios en torno al fenómeno de la evaluación del potencial de aprendizaje y de la percepción de su propio comportamiento cognitivo, después de experimentar procesos de evaluación dinámica mediada basados en la propuesta de Feuerstein. Los resultados muestran que sus percepciones impactaron discretamente la toma de conciencia de fortalezas y debilidades cognitivas.

Referencias

- Cárdenas Alarcón, C. A., Herrera-Seda, C. M., Fuentes Sepúlveda, J. y Torres-Contreras, H. (2023). "El contexto te lo requiere": Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2), 139-153. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2887>
- González Campos, J. A., Medina Pérez, J., González Rojas, E., Silva Santander, M. y Pozo Jaña, F. (2022). Educación para Jóvenes y Adultos. Compromiso social postergado por la Formación Inicial Docente. *Sophia Austral*, 28, 9. <https://doi.org/10.22352/saustral20222809>
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 1(43), 123-130.

Schwamberger, C. (2022) Hacer y ser escuela ¿especial? Entre la inclusión y la exclusión. En S. Grinberg (Dir.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 323-338). CLACSO.

Von Meding, J. (2021). Reframing vulnerability as a condition of potential. *The Arrow Journal*. 8(1). <https://arrow-journal.org/reframing-vulnerability-as-a-condition-of-potential/>

Breve CV de la autora

Sylvia Contreras Salinas

Doctora en Pedagogía de la Diversidad sociocultural; Educadora diferencial y Socióloga. Académica del Departamento de educación. Universidad de Santiago. Investigadora responsable de proyectos (Fondecyt, Dicyt y Vime). Jefa de proyectos de asesoría Fundación CREA-Equidad y Agencia de la Calidad en Chile. Sus líneas de investigación intersectan infancias, género, sexualidades y educación. Actualmente dirige un proyecto I+D titulado “Modelo de formación profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reintegro educativo”, financiado por la Agencia nacional de investigación y desarrollo, Chile. Sus últimas publicaciones dan cuenta de investigaciones asociadas a la construcción de masculinidades en los discursos de estudiantes migrantes en Chile. *Revista Itinerarios*. La interpelación de las corporeidades a la normatividad en escenarios escolares. *Childhood & Philosophy*, por último, mencionar el artículo que aborda los factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile, en *Perfiles Educativos*. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

(Re)invenciones de la Reescolarización de los-las Participantes de los Programas de Reinserción Educativa (PDE)

Re-schooling (Re)inventions of Educational Reinsertion Programs (PDE) Participants

Claudia Fonseca Carrillo *

Universidad de Santiago de Chile, Chile

RESUMEN:

En el marco de las políticas focalizadas en niñez y adolescencia en Chile desde el año 2015 se amplía la instalación de programas de Reinserción Educativa (PDE) licitados por SENAME hasta el año 2021, y posteriormente por el Servicio de Protección Especializada (ex Mejor Niñez). En estos programas se entran las expectativas futurocéntricas de una política focalizada en una niñez invencionada como vulnerable en su trayectoria educativa, por lo tanto, necesaria de “ser” intervenida y (re)orientada hacia la escolaridad. Sin embargo, dichas delimitaciones son colocadas en cuestión y reinventadas por los-las participantes que transitan y/o son arrojados-as en estos programas por medio de medidas cautelares de familia o las mismas derivaciones de las oficinas de protección de la niñez. A partir de una perspectiva etnográfica digital que comprende la revisión documental de archivos digitales de proyectos formulados y licitados por la ONG La casona de los jóvenes, imágenes de talleres y actividades socioeducativas y tecnologías de intervención (PII, evaluación de talleres) nos acercamos a las (re)invenciones de la reescolarización. De este proceso se visualizan ensamblajes entre los-las participantes (humanos-as y tecnologías generizadas), las imágenes y dispositivos de intervención que desplazan las concepciones de abandono escolar, desescolarización, siendo significadas desde el pasarlo bien, recreación, interés; en un tiempo de interrupción-trayecto educativo que constituyen un estar “ahí” en un taller o una actividad; un presente de la escolaridad.

DESCRIPTORES:

(Re)invención, Reescolarización, Reinserción educativa, Niñeces, ONG La Casona.

ABSTRACT:

Since 2015 in Chile, as part of childhood and adolescence focused policies, educational reintegration programs (PDE) installation have been extended. Those programs were bid by SENAME until 2021, and subsequently by the Specialized Protection Service (formerly Mejor Niñez). In the focused policy of such programs, future-centric expectations are intertwined in the educational trajectory of a childhood invented as vulnerable. Therefore, necessary to “be” intervened and (re)oriented towards schooling. However, these delimitations are questioned and reinvented by the participants who transit and/or are thrown into these programs through family precautionary measures as well as the same derivations from childhood protection offices. From a digital ethnographic perspective that includes the documentary review of digital files of projects formulated and bid by the NGO La casona de los jóvenes, such as workshops images, socio-educational activities and intervention technologies (PII, workshops evaluations), we are approaching the (re)inventions of reschooling. Assemblages (workshop images and intervention devices) are visualized within this process between the participants (humans and gendered technologies), and displace school drop-out and unschooling conceptions, signified from having fun, recreation, interest; of a timeline interruption-educational trajectory, which constitutes being “there” in a workshop or activity; a schooling presence.

KEYWORDS:

(Re)invention, Re-schooling, Educational reinsertion, Children, NGO La Casona.

CÓMO CITAR:

Fonseca Carrillo, C. (2024). (Re)invenciones de la reescolarización de los-las participantes de los programas de Reinserción Educativa (PDE). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 23-41.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200023>

1. Introducción

Hacia finales de la década de los 2000, desde diagnósticos de pobreza multidimensional (Encuestas CASEN, datos Ministerio de Desarrollo Social) y estadísticas de población de estudiantes matriculados en sistemas de educación formal (MINEDUC), en Chile se visualiza un porcentaje significativo de estudiantes en exclusión escolar o alejamiento de las escuelas, presentando interrupción en sus trayectorias educativas y rezago escolar producto de repitencias reiteradas o desescolarización. Problemática atendida desde políticas públicas y programas de intervención dirigidos bajo la convención mundial de los derechos de la niñez, que comprende la educación como un derecho humano y la escolaridad como una garantía del estado.

Desde dichos marcos, comprendemos la educación como parte de un marco de derechos y la escolaridad o, más bien, la escuela como un co-garante educativo. Este enfoque de niñez y derechos ha promovido la instalación de programas de protección especializada de Reinserción Educativa (PDE) licitados por el Servicio Nacional de Menores (SENAME) a fundaciones u organizaciones no gubernamentales (ONG).

Desde los marcos técnicos y discursivos de las orientaciones técnicas de estos programas se enfatiza en la atención y reinserción en un sistema educativo a los-las estudiantes (niñeces) que no se encuentran en desescolarización o aquellos-as que están en fragilidad educativa (rezago escolar, baja asistencia, repitencias reiteradas, adulto que no favorece o cumple con su rol de apoderado, bajo rendimiento educativo, conductas transgresoras, etc.), demarcándose las fases de intervención a la par de dispositivos humanos-no-humanos y técnicas de intervención psicosociales y educativas que compensen o vinculen a los que están fuera de las escuelas. Aunque los lineamientos técnicos de estos programas promueven la reescolarización no necesariamente atienden la inclusión educativa y social de estos-as niñes, focalizándose en la asistencia escolar y matrícula vigente en un sistema de educación formal como respuesta o solución ante la fragilidad educativa o la desescolarización.

Desde el año 2015 en adelante se amplían las licitaciones del Servicio Nacional de Menores para la instalación de programas de reinserción PDE en el contexto de los circuitos 24 horas, pensados como dispositivos en complementariedad e intervención conjunta con programas como PIE, PDC, PPF 24 horas. Estos circuitos se extendieron por estadística a alrededor de 35 comunas definidas como prioritarias para la instalación de programas de reinserción educativa y dispositivos de atención complementarios. En dicho contexto la ONG La Casona de los jóvenes concursa a dicha oferta programática adjudicándose 14 proyectos o, el 40 % de los programas PDE a nivel nacional; que implementó hasta mayo del 2024.

Las orientaciones técnicas de los programas PDE contienen una matriz lógica que define indicadores, porcentajes y resultados que se deben obtener por objetivos (Mejor Niñez, OO.TT, 2022; Sename, OO.TT, 2018). Asimismo, se indica la construcción de Planes de Intervención (PII o PIU) y sus contenidos mínimos de intervención a nivel individual (con el niño, niña o adolescente), familiar y comunitario (redes y co-garantes). Estos instrumentos o, más bien, tecnologías, trazan los límites y las subjetividades que deben ser atendidas o (re)escolarizadas, describiendo su perfil, factores de riesgos asociados a características socioculturales, vulneraciones, entre otros, que son mencionadas en la justificación y marco de derechos de las orientaciones que invencionan la reescolaridad (reinserción educativa) que debe lograrse a través de técnicas de intervención como talleres, salidas pedagógicas, sesiones de

problematización de la situación escolar, monitoreo y seguimiento de asistencia escolar, entre otros.

Estas técnicas son (re)invencionadas en los contextos y relaciones de los-las participantes de los programas, presentándose otros sentidos respecto a la reescolaridad, centrada en las múltiples experiencias escolares, intereses y tránsitos educativos, por lo tanto, no encarnan las caracterizaciones de la desescolarización (vulnerable) ni son el cuerpo de la fragilidad educativa. Esto último, supone una discusión con el marco de referencias e investigaciones sobre reescolaridad pero fundamentalmente, con las ideas y dispositivos humanos-no-humanos que la configuran, las tensiones y distancias de las reinversiones de los-las participantes. Es necesario preguntarse con respecto a cuáles son las invenciones que se describen en los proyectos formulados por las organizaciones que licitan los programas de reinserción educativa (PDE), las orientaciones técnicas emanadas de la política pública y sus tecnologías y, cómo se (re)invencionan en los espacios de taller y actividades en las cuales participan los-las niñas. Entonces, nos interesa conocer y distinguir las (re)invenciones de la (re)escolaridad que se presentan en los programas PDE y los ensambles humanos-no-humanos (participantes, profesores-ras, planes de intervención, talleres, etc.) que componen las (re)invenciones de los proyectos que se formulan a través de los proyectos de reinserción educativa formulados e implementados por la ONG La Casona. Se hace mención del término participante como una manera de visualizar los modos en los cuales los enfoques transversales comprenden a los-las niñas que son derivados-as a la red proteccional del servicio; que suponen la co-construcción de la intervención como también la consulta y opinión permanente de los-las niñas y sus familias (Mejor Niñez, 2022).

2. Estado de la investigación: programas y alternativas de reescolaridad en Chile y Latinoamérica

La (re)escolarización de los-las niñas y jóvenes que participan de los Programas de Reinserción Educativa en Chile han sido abordados desde investigaciones que enfatizan en los aspectos psicosociales, deserción escolar, índices de vulnerabilidad, conductas transgresoras, indicadores de negligencia parental, exclusión escolar, entre otros, a partir de la voz de los profesionales, docentes, tutores y coordinadores que se relacionan con los-las participantes de estos programas (Medina Rubilar y Olivares García, 2022), como también desde la implementación de la política pública, los modelos de programas de Reinserción Educativa PDE (SENAME) y la caracterización de los usuarios y usuarias (Carrizo Silva et al., 2020; Padilla Burgos, 2022; Pinto et al., 2019).

Dichos estudios enfatizan caracterizaciones de vulnerabilidad en cuanto a las competencias socioeducativas y familiares de los-las estudiantes, justificando modelos de intervención psicosociales mediados por políticas gubernamentales de carácter compensatorio y de prevención de la desescolarización como los programas de Reinserción Educativa y otros dispositivos complementarios que en su mayoría se han focalizado en aulas de reingreso, proyectos de Reinserción Educativa Mineduc, EPJA, CEIA y tutorías pedagógicas (Araya, 2018; Contreras y Baleriola, 2022; Espinoza et al., 2019, 2021; González et al., 2022; Rabuco, 2022; Quiroga, 2022, entre otros). Lo anterior no desconoce la existencia de otras investigaciones con respecto a la reinserción educativa y los procesos de reescolarización (Espinoza et al., 2016), sin embargo, responden a estudios con respecto a la reescolaridad a partir de programas devenidos del Mineduc y EPJA.

Por otro lado, los métodos de investigación implementados responden a estudios cualitativos con entrevistas, análisis de discursos y contenidos, grupos focales y estudios de caso, y estudios cuantitativos con análisis de estadísticas, aplicación de encuestas y cuestionarios de satisfacción de usuarios-as, entre otros.

En el artículo de Medina Rubilar y Olivares García (2022) se plantea una relación entre los niveles de motivación y los procesos de reescolaridad a partir de la perspectiva de los directores-as de programas PDE. Al respecto mencionan que “Los directores de los PDE identifican como un factor fundamental la motivación inicial de los niños, niñas y adolescentes que ingresan al programa, donde los profesionales son capaces de conectar esta motivación con una escuela...” (Medina Rubilar y Olivares García, 2022, p. 13). Los niveles de motivación y procesos de “reenganche” tienen como centro la finalización de una trayectoria educativa y la escuela como el lugar de la escolaridad, sin embargo, no se comprenden otros espacios de interacción y relación como experiencias de (re)escolaridad, ya que se focalizan en la atención de la vulneración. Con respecto la concepción de vulnerabilidad, Carrizo Silva y cols. (2020) plantean que las niñas que ingresan a estos programas “...no encajan con el perfil que solicitan los establecimientos, debido a la presencia de diferentes situaciones de vulnerabilidad, que no son abordadas de manera holística en las escuelas...” (p. 121).

Las maneras en las que son caracterizadas las niñas y jóvenes en las investigaciones sobre reescolaridad (Espinoza et al., 2019; Medina Rubilar y Olivares García, 2022; Padilla Burgos, 2023; Rabuco, 2022; entre otras.), se componen de elementos de exterioridad como la desmotivación, bajas expectativas, consumo problemático de drogas, trabajo infantil, pobreza. Espinoza y cols. (2016) plantean que los “...programas de reescolarización existentes en Chile conforma la presencia de diferentes perfiles de estudiantes (...) la modalidad proyectos de reinserción atiende al grupo etario más juvenil (menores de 18 años) (...) de mayor vulnerabilidad social y educativa” (p. 983). Estas caracterizaciones presentan el alejamiento escolar como una respuesta de la desmotivación y la vulneración, sin embargo, cabe preguntarse si la trayectoria educativa y los modelos curriculares de las escuelas se relacionan con la experiencia y el transitar educativo, es decir, si son significativas. Por otra parte, Espinoza y cols. (2021) mencionan que “... En cuanto a las variables relacionadas con las características de los estudiantes y de sus familias, son relativamente pocas las que están vinculadas de manera significativa con el fracaso escolar y la repitencia” (p. 127).

La vulnerabilidad aparece como el eje que configura las inclusiones-exclusiones del sistema escolar como también las imágenes desde las cuales son ubicados-as los-las participantes de estos proyectos; desde un déficit que debe ser compensado por medio de técnicas socioeducativas. Sin embargo, cabe preguntarse sobre los procesos de inclusión escolar como posibilidades de agenciamiento, atendiendo que tanto las inclusiones como sus agencias son posibilidades contextuales y contingentes. Asimismo, es relevante pensar en cómo esas invenciones socioeconómicas, psicológicas y sociológicas, son los límites de una reescolaridad que no incorpora la experiencia de talleres en espacios y tiempos que articulen humanos-no-humanos (plantas, animales, máquinas) más allá del diagnóstico de la carencia. En este sentido, es crucial recoger la perspectiva de los-las participantes de los proyectos y sus espacios de interés más allá de la finalización de una trayectoria educativa. Padilla Burgos (2022) plantea que “...las categorías y experiencias de desmotivación, estudiante problemático, cultura escolar, exclusión de la diferencia (...) barrios vulnerables, etc., en sí mismas son insuficientes (...) Dado que las motivaciones y causas sobre el fracaso escolar encuentran en cada joven diferentes biografías...” (p. 38). Entonces, es crucial ir más allá de los discursos y sus dispositivos institucionales, las responsabilidades que se les

otorga a las familias y los supuestos de conductas transgresoras o desadaptativas, y preguntarse por las trayectorias educativas que se construyen en un tiempo que no está regulado por los espacios escolares.

Si bien es relevante observar los discursos institucionales, consideramos importante remirar las imágenes que invencionan a los-las participantes de los proyectos de reescolarización, y problematizar las reinventiones que los-las participantes visualizan de sus reescolaridades.

En el contexto Latinoamericano se encuentran investigaciones que abordan experiencias de reinserción escolar, exclusión escolar, abandono escolar, deserción escolar, inasistencia, pobreza urbana y factores económicos, familiares e institucionales asociados a la desescolarización (Amancha Poveda y Hernández Jurco, 2024; Buiza Chuquitaype y Gutiérrez Beltrán, 2024; Jiménez Asenjo y Gaete Astica, 2013; Saccone, 2022). Como también se presentan estudios que discuten con respecto a las valoraciones de la escuela y su pérdida de sentido para los jóvenes en países como México, Chile, Argentina y Colombia (Acevedo, 2019) como también con relación a la exclusión e inclusión educativa en Latinoamérica (Marchesi y Hernández, 2019). Amancha Poveda y Hernández Jurco (2024) abordan factores asociados a la deserción escolar en el contexto de Ecuador, específicamente, en la provincia de Tungurahua. Al respecto mencionan que la “...alta inestabilidad familiar (...) muy bajos niveles económicos, bajo nivel cultural y de escolaridad de los miembros de la familia, necesidad de que los niños realicen actividades no propias de su edad...” (p.18) se presentan como factores que inciden en el alejamiento de los sistemas escolares como respuesta del déficit o carencia como un problema del niño-niña y sus familias. Saccone (2022) plantea que “las condiciones de vida de los y las jóvenes y sus familias pueden favorecer la interrupción de la escolaridad. La necesidad de trabajar es uno de los aspectos señalados por los jóvenes varones (y, con menor frecuencia, por las mujeres)” (p. 10), situándose la pobreza urbana como un factor que propicia la interrupción de la escolaridad en los contextos de pobreza en Argentina. En este sentido, es relevante preguntarse sobre esas afecciones, los vínculos con otros humanos-as como también sobre la desescolarización como una respuesta de la pobreza, trabajo infantil, vulneración, como explicación. San Martín (2019), en el contexto del Salvador, plantea que la desescolarización se generaría por factores como “El desplazamiento forzado dentro del país (...) La emigración de familias y población hacia otros países, principalmente México y Estados Unidos (...) Condiciones económicas y pobreza” (s.n), distinguiéndose la migración forzada como un factor que lo diferencia de los otros estudios revisados aquí, no obstante, del mismo modo se enfatiza en las condiciones de pobreza y vulnerabilidad como factores incidentes, siendo un aspecto en común en las investigaciones sobre reescolaridad en Latinoamérica.

Acevedo (2019) menciona que “Es indiscutible que en las clases más pobres el sentido de la escuela se desvanece, debido a las circunstancias y realidades de los contextos, la pobreza trae consigo muchos factores que inciden en la pérdida de sentido de lo escolar (Guerra, 2000; Sapiains et al., 2001; Ghiardo y Dávila, 2005; Postigo et al., 2006; Foglino et al., 2008; Meo y Dabenigno, 2011; Corica, 2012; Ibarra et al., 2013; Román, 2014; Estrada, 2014)” (p. 11), porque “...ya no es el escenario de ilusiones futuras que permitirá ser alguien o alcanzar un mejor futuro” (p. 10), cobrando relevancia preguntarse para qué alcanzar un futuro que se distancia de la vivencia en presente de una escolaridad.

3. Método

El enfoque metodológico se enmarca desde una perspectiva etnográfica digital que usa e implementa formatos digitales y virtuales para producir información, analizar datos y vincular a los participantes. Según Pink y cols. (2019) "...las tecnologías de los medios se han convertido progresivamente en experiencias altamente personalizadas que están integradas en nuestra vida cotidiana" (p. 65). Dichos contenidos mediados componen las invenciones con respecto a los-las estudiantes, la escolarización, a través de la circulación de imágenes digitales. Comprendemos que esta investigación observa, (re)mira e interpreta por medio de soportes digitales las (re)invenciones de la (re)escolarización en los programas de Reinserción Educativa (PDE). Nos interesa conocer y distinguir las reinveniones de la (re)escolaridad de los-las participantes de los programas de las invenciones contenidas en la formulación de los proyectos y sus orientaciones técnicas, como también las invenciones que estructuran los formatos de intervención socioeducativos. Con respecto al diseño de la investigación se plantea La Complementariedad como un diseño que alude a la selección de métodos e instrumentos de producción de información más allá de una metodología específica. Jaramillo Echeverri y Murcia Peña (2001) plantean que hay distintas "...tendencias cualitativas como: La Etnografía, la Teoría Fundada, la Fenomenología, la Hermenéutica, la Investigación Acción Participativa, la Etnometodología, las Historias Orales o de Vida (...) todas estas presentan elementos importantes en el análisis en la comprensión de las realidades culturales" (p.195). Desde este diseño justificamos la complementariedad de la etnografía digital y de la semiología para la revisión documental en soportes virtuales y análisis de imágenes digitales de los talleres PDE.

La revisión documental se focalizó en los archivos digitales de proyectos de Reinserción Educativa (PDE) formulados por la ONG La Casona para licitaciones de SENAME y del Servicio de Protección Especializada de la Niñez y Adolescencia entre los años 2015 y 2021, con el fin de recoger las imágenes que invencionan y producen a los-las participantes de los proyectos desde las orientaciones técnicas. Asimismo, se incluyó la revisión documental de la página web e Instagram de dicha. Con respecto al análisis de imágenes, es necesario mencionar, que son ubicadas en diferentes lugares y contextos que otorgan sentidos a las visualidades. Según Gillian Rose (2019), las imágenes presentan diferentes modalidades, la modalidad compositiva, tecnológica y social. Esta última, "...es en gran medida un término simplificado. Se refiere al rango de instituciones, prácticas y relaciones económicas, sociales y políticas que rodean a una imagen y a través de los cuales es vista y utilizada" (Rose, G., 2019, p. 73), aspectos que se pueden comprender y visualizar en los proyectos de reinserción educativa, sus formulaciones y orientaciones técnicas que rodean las imágenes de los-las participantes de los programas otorgando sentidos y lugares. Sin embargo, tanto los lugares como las modalidades de las imágenes no tienen límites tan claros, por lo tanto, sus distinciones o separaciones son difusas. Por ello planteamos que las imágenes de los programas PDE serían visualidad(es), puesto que la "...visión construye la realidad de varias formas: 'cómo vemos, cómo somos capaces de ver o se nos permite o se nos hace ver...'" (Rose, G., 2019, p. 41). Con respecto al análisis visual se incorporaron aportes de la semiología de las imágenes para describir las denotaciones y connotaciones visuales (Barthes, 1977) de los registros digitales de los talleres. La denotación de una imagen digital aborda la descripción de los signos que se "decodifican" en la superficie de la imagen, es decir, aquello que capturamos en una primera observación y la connotación se aproxima a la heterogeneidad de significados que se le otorgan en el marco sociocultural y económico. A la luz de lo expuesto, es necesario clarificar que las imágenes no encierran los significados que se les otorgan,

ya que circulan en contextos, por lo tanto, presentan contingencia y “... amplían su significado, no solamente a través de sus propios signos sino también de su relación con los signos de otras imágenes...” (Rose, G., 2019, p. 218) y prácticas institucionales. Castoriadis (1997) plantea que “Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo (...) Crean así una “representación” del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo...” (p. 9), como los contornos de las imágenes en los diferentes contextos sociales y culturales.

Con relación a la muestra de esta investigación se delimitó a una revisión documental de 10 proyectos formulados y licitados por la ONG La Casona de los jóvenes entre los años 2015 y 2021, 82 evaluaciones de taller y actividades. Por otra parte, la muestra de imágenes comprende 60 registros de talleres realizados en los programas PDE de las comunas de Maipú, La Florida, Lampa y Pedro Aguirre Cerda entre los años 2022, 2023 y 2024.

El análisis de la información se desarrolló en tres momentos y se acudió a las siguientes técnicas: en un primer momento se analizaron las imágenes de los talleres desde una perspectiva semiológica (Rose, G., 2019) por medio de una matriz de análisis que se compone por el significante visual, significación, diferenciado en denotativo y connotativo. En un segundo momento, las imágenes analizadas se contrastaron con las evaluaciones de los talleres, los PII y las narrativas e imágenes que se presentaron en los proyectos formulados y sus orientaciones técnicas. En un tercer y último momento, se articularon las imágenes analizadas, con las narrativas visuales, la teoría y los antecedentes de investigación; triangulando (Jaramillo y Murcia, 2001) los niveles de análisis y la teoría formal como parte del proceso interpretativo. Flusser (2017) menciona que “...las imágenes no son (...) complejos de símbolos ‘denotativos’ (unívocos), sino complejos de sí ‘connotativos’ (ambiguos): dan lugar a interpretaciones” (p. 47). Por lo tanto, las imágenes connotan una heterogeneidad que desborda el marco de la imagen que se visualiza dando cabida a variadas interpretaciones y lugares que van más allá de la vulneración, la exclusión y carencias educativas.

Se presentan resguardos éticos tales como, omisión de nombres y rostros, de antecedentes o identificación de niñez y sus familias en PII y evaluaciones. Asimismo, se cuenta con los protocolos y resguardos de uso de información de la ONG La Casona.

4. Resultados

A partir de las imágenes de los talleres, las narrativas visuales y los sentidos otorgados por los-las participantes se relevan tensiones entre los ensambles humanos-no-humanos descritos, ya que se connotan instancias de reescolarización en un tiempo y espacio que puede ser comprendido como escolar que se tensiona con la idea de escuela como espacio escolar que transcurre, se habita y vive en las instituciones autorizadas o formales. Asimismo, se visualiza una discontinuidad entre las caracterizaciones que invencionan a las subjetividades a escolarizar y las agencias que se promueven en los espacios de taller.

Las narraciones visuales presentes en los proyectos de Reinserción Educativa PDE exponen los bordes que invencionan a los-las niñeces a partir de dispositivos humanos-no-humanos (discursos, lenguaje, conocimientos psicológicos, sociológicos, encuestas Casen, entre otros), que enfatizan en indicadores de fragilidad educativa y factores de

desescolarización (ONG La Casona, proyectos PDE La Casona, 2018-2020; Sename, OO.TT, 2018-2020). Asimismo, son caracterizados-as desde los posibles riesgos y vulneraciones desde los cuales son descritos con transgresión de límites, familias con escolaridad incompleta, baja expectativas escolares, baja participación, como se ejemplifica a continuación:

1. *...los potenciales NNA y familias, que serán atendidas en PDE, presentan niveles de escolaridad incompletas, de educación básica, bajas expectativas de escolarización, baja vinculación con el proceso educativo de los/as NNA, en su rol de apoderado/a, y como acompañante en el proceso educativo (Sistematización proyecto PDE, 2020), entre otros. (p. 5)*
2. *...desde el enfoque de derechos, la desescolarización es la desvinculación del sistema escolar, por exclusión de los establecimientos educativos, como también, por conductas desadaptativas que las escuelas no lograron abordar con estrategias oportunas o pertinentes, generando un rezago escolar (...) y otros factores de vulneración de derechos... (p. 5)*

Por otra parte, sus contextos de habitabilidad son comprendidos desde la vulnerabilidad, sobre la cual se dice, “...respecto al nivel de vulnerabilidad socioeconómica se presenta que alrededor del 60 % y más, de las familias, se encuentran en el tramo más vulnerable según sus ingresos económicos y la actividad laboral que realizan, que producen un contexto que incide en la desescolarización y fragilidad educativa...” (ONG La Casona Proyecto de Reinserción Educativa, p.4).

Los programas de reinserción se adscriben a modelos de intervención, que en el caso de los proyectos de la ONG La Casona, se ciñen al modelo multidimensional contenido en las orientaciones técnicas (Sename, OO.TT, 2018-2020; Mejor Niñez, OO.TT, 2022; ONG La Casona, proyectos PDE, 2018-2021). Este modelo se describe como una intervención integral que:

...considera el abordaje interventivo desde: aspectos culturales y contextuales, que recogen las representaciones, valoraciones, de los niños/as y adolescentes y sus familias, sobre la escuela y la educación, acercándose a los significados respecto a los procesos educativos y el espacio escolar, a partir de sus experiencias en sus trayectorias educativas (...) los aspectos psicosociales y afectivos, considera la autoestima, la percepción de autoeficacia y las expectativas (...) los aspectos conductuales, se abordará en la intervención, las rutinas de estudio, el uso del tiempo libre, los hábitos y relación entre pares u otras subjetividades (...) aspectos conductuales y actitudinales hacia la escolaridad. (ONG La Casona, 2022, p. 9)

Este modelo enfatiza en diagnosticar dichos aspectos en función de la reescolaridad de los-las niños en la escuela que se aborda en las distintas etapas de intervención y las tecnologías que planifican y proyectan los procesos de reescolaridad. Esto último, se estructura en un eje individual, familiar y comunitario, con objetivos, instrumentos, enfoques transversales, resultados y tiempos (ver Figura 1). En este sentido, se connota que el plan de intervención invenciona el cómo, dónde y cuándo proyectar el tiempo de la reescolarización desde un enfoque psicosocial que responde a las orientaciones técnicas de atención a la niñez (Sename, Servicio de protección especializada).

Figura 1
Plan de intervención individual (PII)



PLAN DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL (PII N° __)

Región: Metropolitana			Adulto responsable y/o relacionado en el proceso del/la NNJ			
Linea Programática:			Nombre:			
Nombre Responsable intervención:			RUN:			
Fecha de Elaboración del Plan:			Dirección:			
Fecha de Término del Plan:			Teléfono:			
Nombre del niño/a o joven:			RUN:			
Nombre social:			Relación con el/la NNJ:			
Fecha de Nacimiento:	Edad:	Género:	Interculturalidad:			
			Inclusión:			
Motivo Ingreso a PDE:			SINTESIS DIAGNOSTICA:			
Fecha de ingreso:						
	OBJETIVO DEL PII (SEGÚN	ACTIVIDADES O EVENTOS DE	INSTRUMENTOS, TÉCNICAS O	ENFOQUES TRANSVERSALES A	RESULTADOS ESPERADOS	TIEMPO ESTIMADO DE INTERVENCIÓN



	NIVEL)	INTERVENCIÓN PROGRAMADA	HERRAMIENTAS	TRATAR EN LAS ACTIVIDADES Y EVENTOS (GÉNERO, PARTICIPACIÓN, INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN, CURSO DE VIDA, ETC..)		
Con el niño, niña y adolescente.						
Con familia y adulto responsable.						
Con la red, comunidad, co-garantes, etc.						

Nota. Estructura de planes de intervención implementados en programas PDE La Casona (2023).

Por otra parte, se promueve la realización de talleres desde los intereses diagnosticados (ONG La Casona, formulario de proyecto, 2022), que son descritos en coherencia con los enfoques transversales (Sename, 2020; Servicio de Protección, 2021). El diseño de intervención menciona que:

...es relevante la participación para el desarrollo de sus habilidades sociales y el fortalecimiento de los factores protectores de los/as NNA y sus familias, que se constituirá en la co-construcción de sus planes de intervención a través de su opinión, involucrándolos y promoviendo la participación activa de los/as NNA y sus familias en las actividades programadas en PDE, teniendo en cuenta las características de género, capacidades diferentes, pertinencia cultural, etc., en el curso de vida de estos/as. (p. 8)

Se expresa la articulación de los planes de intervención con los enfoques transversales a través de las actividades y talleres. Al respecto se menciona:

... Se promoverá que los/as niños/as y adolescentes se involucren en talleres que fortalezcan sus recursos protectores y personales a partir de los enfoques transversales (interculturalidad, género, etc.). Estos talleres serán planificados en conjunto con los/as niños, niñas y adolescentes y los profesionales del equipo

(profesores/as) (...) Para ello, los profesionales del equipo (profesor/a) incentivarán periódicamente en las sesiones pedagógicas e intervenciones socioeducativas que los/as NNA propongan y planifiquen actividades, colaborando y apoyando en la calendarización y realización de estas (...) Se promoverán muestras de los talleres y proceso socioeducativo de los/as niños/as y adolescentes. Para dichas muestras se organizarán encuentros con las redes, los/as niños/as y adolescentes y sus familias y el equipo de profesionales (...) a través de fotografías, videos, posters, etc., elaborados por ellos/as mismos/as. (p.14)

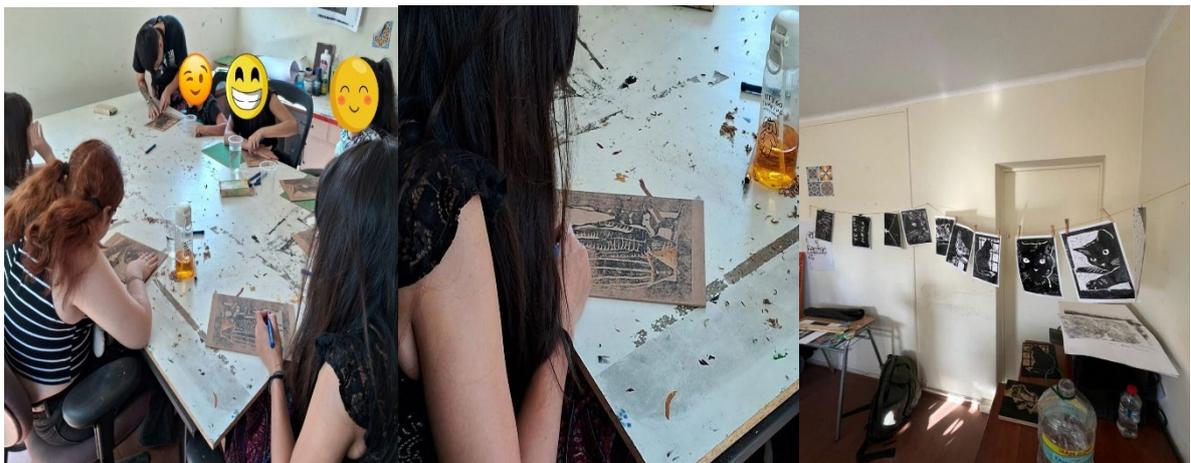
La participación en talleres descritos como acordes a sus intereses etarios, de género, interculturales, entre otros, responden a los enfoques transversales de las orientaciones técnicas (Mejor Niñez, 2021; Sename, 2018; Servicio Nacional de Protección, 2023).

Por su parte, las imágenes de taller connotan espacios de creación e interacción grupal en los cuales se distinguen distintos ámbitos de producción y creación como xilografías (ver Figura 1), gastronomía, música, danza, entre otros, que configuran instancias de (co)construcción de aprendizajes situados. Asimismo, se connota un tiempo que puede ser descrito como productivo y que articula humanos-no-humanos (niñeces, profesores-ras, planificaciones de taller, PII, máquinas, etc.) en un presente que connota un “estar ahí”, que se contrasta con las invenciones de la niñez vulnerable con conductas transgresoras, con baja motivación, presentes en las narraciones visuales de las orientaciones técnicas. En este sentido, los espacios de taller visualizan la participación y desarrollo de intereses en colaboración con otros y otras participantes y tutores-as, una vinculación humana-no-humana que afecta y mueve sus intereses e inquietudes de aprender, es decir, un tiempo activo que no responde a la idea de la desocupación o inactividad de los-las niñeces por no asistir a un sistema de educación formal. Por otra parte, se visualiza (ver Figuras 2, 3, 4 y 5) el uso del tiempo en una modalidad integrada por metodologías de las artes visuales, el cine u otros oficios.

Se connotan cuerpos activos y en relación con otros cuerpos humanos-no-humanos (niñez, talleristas, máquinas, etc.) y la técnica del taller como un espacio de aprendizaje, más allá de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales hegemónicas en los sistemas escolares.

Figura 2

Taller de Xilografía



Nota. Taller desarrollado con participantes de los proyectos, 2023.

Figura 2
Taller de danza urbana, de gastronomía y repostería



Nota. Talleres realizados en PDE PAC, PDE Maipú y La Florida, 2023.

Figura 3
Taller de música, corporalidades, territorio cine



Nota. Talleres realizados en los programas PDE ONG La Casona, 2022.

Figura 4
Talleres de estampado de timbres e impresiones, huerta y Clown



Nota. Talleres realizados en PDE Lampa y PDE PAC, 2022.

Por otra parte, se visualiza la participación en talleres deportivos y de excursión (ver Figura 5) que connotan organización y estructura, visualizan cuerpos que responden a regulaciones de tiempo y espacio. Esto último, se contrapone con la idea de que los niños y familias presentan una desvinculación de los espacios de participación como también una baja vinculación con procesos educativos.

Figura 5

Taller de Taekwondo, excursión y boxeo.



Nota. Talleres del programa PDE Maipú, 2023.

Los talleres son mencionados como espacios de aprendizaje, diversión, entretenimiento, de amistad, hacer algo nuevo y diferente, etc. Las evaluaciones de los participantes indican que un 34,14 % desea aprender una habilidad artística a través de los talleres. Otras motivaciones son mencionadas como amistad, distracción, un buen trato, vínculos agradables con un 28 % seguido por un 23,17 % de las respuestas que aluden a aprender algo nuevo. Por otra parte, con respecto a si les gusta participar de un taller, el 92,68 % respondió que les gusta asistir. Asimismo, un 41,46 % menciona que lo que más le ha gustado y agradado de ir a un taller es aprender una habilidad de las artes como pintar, bailar, tallar, un 39,02 % menciona los vínculos de amistad, buen trato, amistades y un 10,9 % expresa que lo que más le ha gustado ha sido aprender algo nuevo. En este sentido, se reinventan los sentidos que tiene el aprender y la reescolaridad, nombrada desde la afección (amistad, gusto, vínculos agradables) que se compone por los ensamblajes humanos-no-humanos que afectan esas reescolaridades generadas en un contexto-proyecto- que promueve el espacio de taller. Al respecto la ONG La Casona menciona:

Tenemos como valor central de nuestro actuar el revitalizar la participación de la sociedad en todos los ámbitos en los que se ve ceñida, con el trabajo comunitario como elemento primordial. Junto a ello, la Animación Sociocultural y la promoción del Bienestar emocional de la infancia. (s.n)

Una perspectiva comunitaria que promueve espacios de talleres, articulación con la comunidad, co-garantes, familias, terceros-as significativos-as, que va más allá de un taller incluyendo carnavales culturales, ferias, como modelo de intervención socioeducativa.

A partir de las narrativas e imágenes visuales, se recoge que la invención de la (re)escolaridad presentaría diferentes componentes humanos-no-humanos que se ensamblan y la configuran:

1. Las prescripciones mencionadas en las políticas dirigidas a la niñez y adolescencia, y su marco jurídico que alude a la educación como un derecho humano.

2. La matriz explicativa de la vulneración de derechos educativos, parentales, violencia, etc., como justificación de la existencia de los programas de reinserción educativa.
3. Las invenciones presentes en los enfoques transversales de intervención tales como, género, interculturalidad y migración, inclusión, curso de vida, que configuran la subjetividad humana a la cual se atiende en los programas PDE, definiendo un perfil y caracterización (pobre, con dificultades de aprendizaje, migrante, etc.)
4. Las técnicas y paramétricas de intervención que se comprometen tanto en las orientaciones técnicas de los programas de reinserción educativa PDE como en la formulación de proyecto de la ONG La Casona tales como PII, planificación de talleres, registros de intervención, etc.
5. El tiempo del estudiante y su trayectoria educativa, su legibilidad escolar definida dentro de un espacio escolar y proyectada en doce años de escolaridad.

Estas invenciones se articulan con las (re)invenciones de los-las participantes, es decir, se ensamblan con los dispositivos que componen la reescolaridad, con los sentidos que se otorgan a los talleres. De este modo, se visualiza que estas reinversiones trascienden el diagnóstico y caracterización del déficit a la cual se les asocia y las invenciones del perfil de desescolarización y fragilidad educativa presente en las narrativas visuales, ya que se visualizan ensamblajes humanos-no humanos que constituyen los otros sentidos, que movilizan a los-las niñas a participar de su escolaridad.

5. Discusión

Se presentan varios aspectos críticos necesarios de discutir, como la invención de una reescolarización como medida proteccional y de derechos humanos de la niñez y adolescencia, y la continuidad de un trayecto educativo interrumpido que coloca en el centro la protección jurídica por sobre los sentidos que los-las niñas le otorgan a la escuela. La invención de esta reescolaridad responde a una concepción de la niñez y adolescencia como vulnerable, siendo la vulneración de derechos una matriz explicativa de la desescolarización. Sin embargo, no se atiende a los procesos de inclusión escolar y al tipo de escuela que se busca promover.

Por otra parte, las tecnologías humanas-no-humanas como los planes de intervención individual, planificaciones de talleres, enfoques transversales serían dispositivos que estructuran y proyectan la reescolaridad bajo la premisa de disminuir los indicadores de fragilidad o promover la reinserción educativa. Lo que podemos comprender como un *cyborg* (Haraway, 1996) en cuanto está compuesto de ensamblajes materiales, lenguaje y diagnósticos que inscriben la “naturaleza” de la desescolarización. Sin embargo, dichos dispositivos proyectan a los-las participantes de los programas PDE a una reescolarización en un tiempo futuro y en un sistema de educación formal, dejando al margen la vivencia o reinversión por medio de talleres, actividades socioeducativas, etc., ya que la reescolaridad sería una respuesta a los que no se adaptan a los límites de la escolaridad. Dicha respuesta se articula con una serie de dispositivos y tecnologías de intervención que suponen técnicas de reescolaridad desde conocimientos y disciplinas autorizadas, las que habilitan la continuidad de una trayectoria educativa interrumpida o su recomposición. Padilla Burgos (2023) plantea que:

Estudios recientes han hecho énfasis en las categorías nivel, retraso y desfase, describiéndolas como metáforas temporales asociadas comúnmente al desvío de una norma (el ciclo escolar) que relaciona una edad a un curso y al aprendizaje

de una determinada cantidad de conocimientos; destacando, a la vez, el uso de estas clasificaciones en cuanto expresiones de desigualdades sociales al interior de las escuelas. (p. 34)

Esto último, no sólo coloca en cuestión la psicología educacional y el desarrollo, sino que también la invención de una trayectoria educativa pensada en 12 años de escolaridad como un tiempo apropiado para aprender, que no es lo mismo que el tiempo propicio para la escolaridad, que comprende un cuerpo y tiempo que no responde a esta invención, ya que no todos los-las estudiantes serían productivos desde la racionalidad escolar en cuanto a sus ritmos de aprendizaje, emociones, experiencias cotidianas. Esto último, se visualiza en los ritmos, modos e intereses de participación de los-las niños en una instancia de taller que no responde a las lógicas de un trayecto educativo. Tal vez es necesario preguntarse por qué todos los trayectos deben concluir en los doce años y si la interrupción, también es una posibilidad para continuar esos trayectos en otro ritmo y tiempo para aprender.

Las reinventiones desbordan los enunciados y categorías que componen la reescolaridad, ya que éstas sitúan a un sujeto(a) vulnerable en su trayecto educativo, por lo tanto, necesario de (re)escolarizar desde políticas gubernamentales. Según Nikolas Rose (2019):

...gobierno es un modo de conceptualizar todos aquellos programas, estrategia y tácticas más o menos racionalizadas para la “conducción de la conducta” (...) En este sentido, podemos hablar del gobierno (...) de una familia, de una prisión, de una colonia (...) tanto como del gobierno de uno mismo. La perspectiva del gobierno lleva nuestra atención hacia todos aquellos multitudinarios programas, propuestas y políticas que han intentado modelar conductas (...) no sólo para controlarlas (...) sino también para volverlas más inteligentes, sabias, felices (...) sanas, productivas... (p. 41)

En este sentido, las acciones y tecnologías humanas-no-humanas como profesores-as, psicólogos-as, educadores-as diferenciales, tutores-as, terapeutas ocupacionales, familias, adultos-as responsables, tienen la finalidad y función de promover la reescolarización. La (re)invención desde las políticas sociales requiere de una subjetividad que atienda y que gestione sus modos de participación. Desde esta perspectiva, se puede decir, que los-las participantes de los talleres de los programas PDE, gestionan su reescolaridad en los tiempos y ritmos desde los cuales participan. Con respecto a la gestión y administración de las responsabilidades, Nikolas Rose (2019) menciona que “Las prácticas regulatorias (...) han sido transformadas para dar cuerpo a la idea base de que los humanos son, podrían ser, o deberían ser, individuos empresariales en busca de la realización, la excelencia y el logro” (p. 272). En este sentido, se deben producir cuerpos humanos-as que emprendan y gestionen sus niveles de adaptabilidad y productividad, por lo tanto, responsables de sus propios asuntos y modos de vida (Rose, N., 2012). Esto último, no deja fuera los procesos de (re)escolaridad en el cual tanto el niño-a y su familia deben gestionar la continuidad y logro de la escolaridad por medio del rol de apoderado o adulto-a responsable y el de estudiante.

En la investigación de Padilla Burgos (2023) a partir de los jóvenes entrevistados-as se expone que el “...sistema escolar y las prácticas de sus agentes favorecen la valoración positiva de cierto tipo de estudiantes (...) mientras que el resto (aquellos que fracasan, tanto en el ámbito conductual como académico) son llevados progresivamente a los márgenes...” (p.34), es decir, a la desescolarización. Entonces la escolaridad no solo invenciona el cuerpo del estudiante, sino que también los cuerpos que no logran gestionarse como estudiantes.

Desde la perspectiva de una educación inclusiva, la construcción de estereotipos y etiquetas tales como desescolarizado o en fragilidad, componen los bordes de las discriminaciones y exclusiones en los sistemas escolares. Marchesi y Hernández (2019) plantean que:

...la etiqueta tiende a poner en primer plano y a generalizar esa característica, lo que conlleva a una visión distorsionada de la realidad (...) facilitan la categorización de las personas y de los colectivos así designados. El proceso puede terminar con la descalificación de los individuos y de los grupos y, como consecuencia, con la estigmatización social. (p. 52)

Las etiquetas invencionan las subjetividades por medio de sus dispositivos. Agamben (2011) plantea que "...el dispositivo, antes que todo, es una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno" (p. 261) o más bien una máquina de ejercicio de poder desde el cual los procesos de subjetivación y desubjetivación (Agamben, 2011) de los cuerpos humanos-as se superponen y son heterogéneos. Por lo tanto, el reescolarizado-a se mueve entre diferentes modalidades de subjetivación, ya que los-las niños-as son invencionados a partir de la desescolarización o fragilidad educativa, sin embargo se gestionan y producen a través de la participación y no desde el déficit que se les otorga. Por tanto, no se invencionan desde la sustancia nombrada por los programas de intervención ni desde las vulneraciones, sino que desde las afecciones de la (re)escolaridad, desde la experiencia con otros-as humanos-no-humanos con los cuales se vinculan o se tornan significativos. Buló Vargas (2022) plantea que los cuerpos no se piensan en términos sustanciales "...pues se vincula al momento de determinación de los cuerpos y a aquello que excede su determinación y posibilita su relacionabilidad (...) la materialidad de los cuerpos no puede reducirse a la determinación ya que los cuerpos no se entienden primeramente en forma sustancial" (pp. 122-123) como, por ejemplo, profesor-a, amigo-a, tutores-as, entre otros, sino que en términos afectivos y en sus relaciones. Las afecciones generan movimientos e inclinaciones en los cuerpos y moviliza sus intereses. En este sentido, más allá de un diagnóstico que invencionan características y un perfil de niñez o adolescente que se desvincula de un espacio escolar, esto no sería el eje que moviliza un proceso de (re)escolaridad que es (re)invencionado por los-las niños-as, ya que no se piensan desde ahí, sino que desde la vivencia, lo que les gusta hacer, lo que desean aprender, etc.

Según Barad (2023), "Los dispositivos no son dispositivos de inscripción, ni instrumentos científicos colocados antes de que se produzca la acción, ni máquinas que median la dialéctica de la resistencia y la acomodación. No son sensores neutrales del mundo..." (p. 79). Por lo tanto, se configuran a partir de ideas naturalizadas de quién o cómo es este otro. Desde esta idea las paramétricas de medición y evaluación son creadas a partir de la idea de una carencia que debe ser pesquisada, que, valida la aplicación de instrumentos cognitivos, evaluaciones socio-ocupacionales, etc. No obstante, la reinención de la escolaridad no se expresa como una explicación ni una asociación de ensambles causales, ya que los comprendemos como relacionales y contingentes a los-las niños-as, los profesores-as y sus contextos, es decir, las reinenciones se constituyen de los diagnósticos como también de las propuestas de taller que se planifican en los distintos contextos educativos. Cuando nos referimos a contextos, aludimos a los barrios, a las experiencias de escuelas y las valoraciones que conforman los tránsitos educativos que han vivenciado los-las niños-as de los programas PDE.

Entonces, la reescolaridad sería una modalidad espectral e inconclusa, tal como se puede visualizar en los talleres y desde las narrativas visuales. Balcarce (2023) dice:

Frente a una lectura de la temporalidad que toma sus metáforas del movimiento y anuda pasado-presente-futuro de modo inexorable –como es el caso de las concepciones linearistas de tipo historicistas o positivistas (...) El espectro asedia (haunt, hant) el presente, lo confina a la restancia de una apertura o falla de la clausura. (pp. 8-9)

Una imposibilidad de tener un relato lineal o respuesta inexorable sobre la escolaridad, ya que confluye entre los fragmentos e ideas que anidan en la experiencia corporal y con la invención, que en los programas de reinserción educativa convive con la técnica del taller y quienes lo conforman; que se traduce como un espacio pensado para la modificación de conductas donde “se arreglan o reparan” aspectos que influyen en la desescolaridad. Con respecto al taller y la escolaridad, Tiramonti (2016) menciona que:

...los cambios en las escuelas consisten “...en ofrecer a los alumnos un conjunto de actividades (...) una serie de talleres dedicados, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte (...) Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional donde se trabaja a partir de la horizontalidad (...) asociando el placer con el aprendizaje, desplazando así la histórica relación de aprender con sacrificio...” (p. 173)

Si bien, el espacio de taller sería una modalidad para fortalecer recursos y habilidades actitudinales hacia la escolaridad, en un sentido polisémico, es un espacio de sentidos afectivos para los-las participantes. Bennett (2022) menciona que “...ser un ‘modo’ significa formar alianzas y entrar en ensamblajes: mod(o)ficar y ser modificado por otros modos. El proceso de modificación no está bajo el control de ningún modo en particular...” (p. 72), ya que un tipo de taller no implica una manera de afectar y sus tecnologías (materiales, talleristas, etc.) no conllevan necesariamente una afección, es decir, no supone un mismo efecto en los-las participantes. Desde esta idea, las reinvenções estarían en primer lugar vinculadas con los que se comprende como propio o afín, el interés. Esto no es una motivación, que responde a una concepción de la psicología del aprendizaje, más bien podemos comprenderla como una inclinación hacia la escolaridad, dentro o fuera de la escuela, que desde la jurisdicción de la niñez corresponde a una co-garantía de la escuela que, en algunas experiencias de las niñez y jóvenes, sería parte de su experiencia de alejamiento escolar. Ahora, más allá de estos parámetros, los talleres se expresan como espacios de reinvenção de la (re)escolaridad y de aprendizaje no codificables, sino que de una trayectoria del transitar educativo y no de la trayectoria escolar.

6. Conclusiones

Se releva que la invención y reinvenção de la (re)escolaridad se articulan entre sí en cuanto a que las invenciones de la desescolarización constituyen la (re)escolaridad, sus técnicas y límites. Asimismo, conforman una episteme respecto a la niñez que se encuentra en desescolarización y fragilidad educativa como vulnerados en sus derechos. Este marco de justificación se presenta en diferentes niveles que conforman el marco de derechos de la niñez y adolescencia, las políticas dirigidas hacia la niñez, los proyectos de reinserción educativa, sus técnicas y tecnologías humanas-no-humanas; todas estas conforman una cognición de la niñez que se debe mantener o incluir en la escuela. Estas categorizaciones son desbordadas por los sentidos otorgados a las instancias de taller y los vínculos de los-las participantes.

Entonces, la escuela no es el centro, sino que las afecciones que confluyen en la reescolaridad; que serían los modos de nombrar las reinvenções escolares. Desde una perspectiva de agencia o, realismos agenciales (Barad, 2023) es necesario pensar en las prácticas interrelacionadas desde el conocimiento y el devenir de los cuerpos de los-las

niñeces de los programas de reescolarización, sin buscar elementos de exterioridad e interioridad de la desescolarización y fragilidad a partir de diagnósticos y caracterizaciones de sujetos “de atención”, sino que desde las posibilidades de reescolaridad. Habiendo dicho esto, las visualidades de los-las participantes de los PDE expresan las posibilidades que se producen en los contextos de taller y las condiciones de esos espacios, por tanto es relevante preguntarse cómo se comprende la reescolaridad en un contexto de alejamiento de las escuelas y modelos curriculares, más allá, de las representaciones sobre el estudiante y el trayecto educativo, en otras palabras, repensar otras reescolaridades en los márgenes del sistema educativo formal.

Referencias

- Acevedo, F. (2019). Sentido de escuela en jóvenes de América Latina. Tendencias investigativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(1), 1-14.
<https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.402>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Amancha Poveda, J. C y Hernández Jurco, V. (2024). Factores asociados a la deserción escolar en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, Ecuador. *EPISTEME KOINONIA*, 13(7), 4-22. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3179>
- Balcarce, G. (2023). *Posthumanismo espectral*. Ediciones La Cebra.
- Barad, K. (2023). Performatividad posthumanista: hacia una comprensión de cómo la materia entra en materia. *Cuadernos Materialistas*, 8.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Caja Negra editora.
- Buiza Chuquitaype, L. G., y Gutiérrez Beltrán, A. (2024). Factores predominantes de la deserción escolar en estudiantes de educación básica regular en Latinoamérica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 893-907.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.771>
- Bulo Vargas, V. (2022). *Materialidad y afectividad de los cuerpos*. Editorial USACH.
- Carrizo Silva, C., Díaz Silva, S. y González López, F. (2020). *Conocer los impactos del programa de protección especializada en Reinserción Educativa y las características del abordaje profesional desde el modelo ecológico en la ciudad de Valparaíso* [Proyecto de título para la optar del grado académico de licenciadas en Trabajo Social y al título profesional de Trabajadora Social]. Universidad de Valparaíso. Chile.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9.
- Espinoza Díaz, O., González Fiegehen L. E., Castillo Guajardo, D. y Neut Aguayo, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>
- Espinoza Díaz, O., González Fiegehen, L. E. y Loyola Campos, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134.
<https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Flusser, V. (2017). La imagen. En G. Indij y A. Silva (Comps.), *Clic! Fotografía y percepción* (pp. 43-46). La Marca Editora.
- González Campos, J. A., Medina Pérez, J., González Rojas, E., Silva Santander, M., y Pozo Jaña, F. (2022). Educación para Jóvenes y Adultos. Compromiso social postergado por la Formación Inicial Docente. *Revista Sophia Austral*, 28(9), 1-15.
<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222809>

- Jaramillo, L. y Murcia, N. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta Moebio*, 12, 194-204.
- Jiménez Asenjo, W. y Gaete Astica, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105-128. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.6>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019), cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Medina Rubilar, F. y Olivares García, M.A. (2022). Análisis de la colaboración entre Programas de Protección Especializados en Reinserción Educativa (PDE) y escuelas de Chile. Una mirada desde el reenganche y la exclusión educativa. *Revista Sophia Austral*, 28(10), 1-19. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222810>
- Mejor Niñez. (2022). *Orientaciones técnicas. Línea de acción intervenciones ambulatorias de reparación. Modelo de intervención Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa.* https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-2028_archivo_01.pdf
- Padilla Burgos, C. A. (2022). Los estudiantes que sobran: motivaciones y causas del fracaso escolar en jóvenes estudiantes chilenos. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19, 24-43. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.01>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica.* Ediciones Morata.
- Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Revista Sophia Austral*, 28(8), 1-21. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222808>
- Rose, G. (2019). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales.* CENDEAC.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI.* Unipe editorial universitaria.
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación.* Pólvora editorial.
- Saccone, M. (2022). Interrupción, intermitencia y recorte de la asistencia en la escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4603>
- San Martín, V. (2019). Educación de jóvenes desescolarizados en el salvador: entre el temor y la esperanza. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 142-163.
- SENAME. (2019). *Orientaciones técnicas Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE).* <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Tecnicas-PDE.pdf>
- SENAME. (2020). *Enfoques Transversales.* Departamento de Protección de Derechos. <https://www.sename.cl/wsename/p5-07-09-2020/Anexo-14-Enfoques-Transversales.pdf>
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2021). *Enfoques Transversales. Documentos técnicos.* https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1619_recurso_pdf.pdf
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2023). *Enfoques Transversales.* https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1574_recurso_pdf.pdf

Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 163-176.
<https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

Breve CV de la autora

Claudia Fonseca Carrillo

Dra. © en Estudios Americanos, Pensamiento y Cultura, USACH-IDEA. Magister en Educación mención currículo y comunidad educativa, Universidad de Chile. Profesora de Educación Básica, Universidad Católica de Chile. Licenciada en artes con mención en teoría e historia del arte. Universidad de Chile. Email: claudia.fonseca@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3045-9328>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

La Experiencia de Reingreso a la Educación Secundaria y el Lazo Social. Una Perspectiva en Contextos de Vulnerabilidad Social de la Argentina

The Experience of Re-entry into Secondary Education and the Social Bond. A Perspective in Contexts of Social Vulnerability in Argentina

Marcelo David Krichesky *

Universidad Pedagógica Nacional de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), Argentina

RESUMEN:

Este artículo aborda la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad y el lazo social, en instituciones educativas localizadas en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y la Ciudad de Buenos Aires (CABA) de la Argentina. Se basa en los aportes de mi tesis doctoral (Krichesky, 2021) centrada en los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de PBA; las Escuelas de Reingreso (ER) de la CABA y Bachilleratos Populares (BP) de dicha Ciudad. Dichas instituciones alteran el formato escolar tradicional de la educación secundaria. Esta tesis, utiliza una metodología cualitativa basada en entrevistas a directivos, docentes y Grupos focales con estudiantes, junto con fuentes secundarias (Censos Nacionales de Población y Vivienda (CNPV) (INDEC, 2001-2010), y los Relevamientos Anuales de Información del Sistema Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación (2006-2015). Este artículo se propone desarrollar un marco de referencia en torno a la experiencia escolar y el lazo social. Por otra parte, en base a la perspectiva de docentes y estudiantes analiza la especificidad que adquieren el reingreso; con un lente puesto en las biografías escolares, los procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno y las anticipaciones del futuro educativo.

DESCRIPTORES:

Experiencia, Reingreso educación secundaria, Lazo social.

ABSTRACT:

This article addresses the school experience of re-entry to secondary education in contexts of poverty and vulnerability and the social bond, in educational institutions located in the Conurbano of the Province of Buenos Aires (PBA) and the City of Buenos Aires (CABA) in Argentina. It is based on the contributions of my doctoral thesis (Krichesky, 2021) focused on the PBA Schooling Centers for Adolescents and Young People (CESAJ) of PBA; the CABA Reentry Schools and Popular High Schools of said City. These institutions alter the traditional school format of secondary education. This thesis uses a qualitative methodology based on interviews with managers, teachers and focus groups with students, together with secondary sources (National Population and Housing Census (CNPV) (INDEC, 2001-2010), and the Annual Information Surveys of the Federal System of Educational Information of the Ministry of Education (2006-2015). This article aims to develop a frame of reference around the school experience and the social bond. On the other hand, based on the perspective of teachers and students, it analyzes the specificity of re-entry, with a focus on school biographies, sociability processes, the configuration of the student's profession and the anticipations of the educational future.

KEYWORDS:

Experience, Reentry into secondary education, Social bond.

CÓMO CITAR:

Krichesky, M. D. (2024). Acciones educativas para la reinserción escolar de jóvenes y adultos: Una tarea desafiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 43-58.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200043>

1. Introducción

En América Latina, el reingreso al nivel secundario resultó en las últimas décadas un tópico abordado en la investigación, en el marco de políticas educativas e iniciativas de organizaciones y movimientos sociales, y programas vigentes en países de la región que introducen variaciones en las condiciones de escolarización. Dichas experiencias incluyen entre múltiples aspectos cambios en las relaciones pedagógicas y modificaciones del régimen académico de este nivel, que comprenden, de acuerdo al caso, la flexibilidad e individualización curricular, junto a estrategias periódicas de evaluación, instancias de intensificación y o apoyo de aprendizajes, dispositivos de aceleración de los aprendizajes, acciones tutoriales o de formación para el trabajo. Este artículo centrado en la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad y su vinculación con el lazo social, en la CABA y la PBA de la Argentina, parte de algunos hallazgos de mi tesis doctoral (Krichesky, 2021). Sin desconocer la perspectiva de la experiencia como proceso de fabricación del dispositivo pedagógico, esta investigación, recoge aportes del interaccionismo simbólico, entre otros Goffman (2006) y su enfoque de la experiencia como marcos de referencia e influencia recíproca entre los individuos.

Desde este marco conceptual, se analiza, por una parte, el papel de las experiencias de reingreso respecto de los procesos de sociabilidad y la reconfiguración del lazo social en una población adolescente y joven atravesada por procesos de vulnerabilización y exclusión. El foco de análisis se despliega, en instituciones de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y la Ciudad de Buenos Aires (CABA) de la Argentina. como los CESAJ de PBA¹ (2008 /2015), y las Escuelas de reingreso (ER) de la CABA² creados en el 2004 y en vigencia actualmente.

Por otra parte, se aborda dicha experiencia en los Bachilleratos Populares (BP)³, creadas por organizaciones y movimientos sociales, (entre los albores de los 90 y la crisis del 2001), como alternativas contrahegemónicas (Rodríguez et al., 2013) cuyos propósitos se orientan a garantizar la finalización de estudios secundarios a una población joven y adulta, con derroteros de exclusión del nivel secundario. En los BP, lo alternativo, se despliega a partir de la adopción de prácticas educativas de la educación popular y pedagogías críticas asociadas a la modificación del formato escolar, y a la resistencia y emancipación, como plataforma política e ideológica.

La problemática del reingreso es relevante a nivel nacional, en un contexto de políticas y programas que estuvieron orientadas a la ampliación de derechos y la obligatoriedad

¹ Los CESAJ (Resolución N.º 5099/2008/ Bs. As., discontinuados en 2015 se destinaron como espacios de transición a adolescentes que abandonaron la escuela para finalizar el ciclo básico en dos años. Localizados en escuelas u organizaciones sociales, bibliotecas, centros de formación profesional, etc., disponen de una reorganización de contenidos, itinerarios de cursada por materia, tutorías y talleres de formación preprofesional.

² Las ER creadas en CABA (Resolución N° 814-SED/04) son ocho en total. Disponen de un plan de estudios de cuatro años con materias anuales y cuatrimestrales con instancias de apoyo escolar, tutorías, talleres opcionales y un régimen académico por trayectos, que altera el modelo graduado por años y la repetencia en bloque.

³ Los BP, creados por movimientos y organizaciones sociales, en ciertos casos con reconocimiento oficial, presentan adecuaciones al plan de estudios de los Centros de Educación Secundaria para jóvenes y adultos de CABA, de tres años con estrategias de formación para el trabajo, gestión de asambleas, y un trabajo docente en parejas pedagógicas.

del nivel lo que radicó en un incremento (2006- 2016), de población pobre e indigente con secundaria completa, del 19,8 % al 30,1 % (De Angelis, 2017). Este universo de estudiantes que asisten y en ciertos casos reingresan al nivel secundario, connotados/as como nuevos públicos (Dubet, 2010) expresan otras identidades sociales y culturales, que interpelan las prácticas docentes (Larrondo, 2009). Por otra parte, entre el 2004 y el 2015 se desarrollaron una variedad de iniciativas en diferentes jurisdicciones del país que promovieron el reingreso a este nivel con cambios del formato escolar (Montesinos y Schoo, 2015), en similitud a otras experiencias desarrolladas en diferentes ciudades de países de la región (Terigi et al., 2009). Cabe señalar que en el escenario de pandemia (2020/2021) la revinculación al sistema educativo fue un tópico de políticas y programas que la investigación puso el foco (entre otros, Dussel, 2020; Krichesky y Haller, 2023; Núñez y Fuentes, 2022; UNICEF, 2020). Junto a una revisión de la literatura y aspectos metodológicos, este artículo analiza las biografías escolares y problemáticas propias de las condiciones de vulnerabilidad social, la sociabilidad de los/as estudiantes en su reingreso, la configuración del oficio de alumno/a y las anticipaciones de sus futuros educativos.

1. Revisión del campo de la investigación en torno al lazo social y la experiencia escolar

1.1. El concepto de lazo social, luego de diferentes aportes de la sociología clásica (especialmente en Durkheim, 1897), cobró un desarrollo en el campo del psicoanálisis con aportes recientes para el campo de la educación, que conceptualizan al lazo con los procesos de filiación simbólica a partir de procesos de transmisión cultural (Frigerio y Korinfeld, 2017; Zelmanovich, 2013). Otros enfoques, de la sociología contemporánea, analizan la crisis del lazo dados los procesos de desafiliación e individualización social (Castel, 1999; Merklen, 2013) junto con fenómenos de desprecio y exclusión de una pluralidad de sujetos que por su condición social, raza, género, migración, derivan en fenómenos asociados a la rabia, violencias (simbólicas y materiales) (Wieviorka, 2024) y demandas por el reconocimiento individual y social (Honneth, 2006).

La condición de vulnerabilidad que experimentan aquellos adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria resulta una expresión cruenta de la crisis del lazo en los bordes de la exclusión, bordeando los límites frágiles de un afuera próximo a la intemperie (Frigerio y Korinfeld, 2017), en un proceso de descuidadización juvenil, que limita un ejercicio efectivo de un conjunto de derechos y produce una falta de sentido de la misma existencia, junto a la ausencia de proyectos de mediano y largo plazo.

1.2. Respecto de los estudios sobre la experiencia escolar, las investigaciones realizadas desde mediados de los ochenta acerca de adolescentes y jóvenes de contextos de vulnerabilidad social, destacan evidencias relativas a mecanismos de etiquetamiento y estigmatización social, y fenómenos de violencias o conflicto escolar, propios de tensiones entre la cultura escolar, y los procesos de socialización que trascienden la esfera escolar con fronteras difusas entre lo legal e ilegal, lo formal e informal que transitan, de forma intermitente. Entre diferentes antecedentes internacionales el estudio de Willis (1988), se centra en las prácticas de jóvenes de clase obrera en el espacio escolar, y las relaciones de oposición con que van modelando sus identidades. Otro aporte, entre otros, resulta la obra Dubet y Martucelli (1998) en el que se abordan tensiones entre la cultura escolar y juvenil donde reina la rabia y el menosprecio. En Argentina y otros países de la región los estudios en torno a la experiencia escolar

(Dussel et al., 2007, Weiss, 2015), dieron cuenta de la centralidad que asume la sociabilidad, y la posibilidad de relacionarse con otros/as. Junto a este sentido afectivo la experiencia, imprime a los/as estudiantes, un sello de clase a sus futuros educativos (Núñez y Fuentes, 2022). En contextos de vulnerabilidad, se registra en diferentes trabajos, entre otros aspectos, un doble estigma individual y territorial, (Kessler, 2002; Kessler y Dimarco, 2013), que afecta la autoestima, por habitar un espacio social con atributos negativos, la conflictividad entre pares, (Paulin, 2015), y la confluencia de discursos de adolescentes que legitiman desigualdades sociales y educativas, y el reconocimiento de asistir a experiencias educativas devaluadas socialmente (Bayón y Saravi, 2018)

Los estudios sobre experiencias escolares de reingreso realizados en la Argentina, en su mayor parte a partir del desarrollo de iniciativas gubernamentales que promovieron el regreso al sistema educativo de población adolescente y joven excluida del sistema educativo, dieron cuenta de procesos de inclusión educativa (Krichesky, 2007, Terigi et al., 2009), en base a vínculos de proximidad y reconocimiento en el marco de condiciones de escolarización que alteraban el régimen académico. Entre otros aspectos considerados, se identificó una baja escala dada una cobertura limitada de dichas iniciativas junto a una alta intensidad de los cambios organizativos y pedagógicos que contemplan, entre otros de sus aspectos, la flexibilización curricular que alteran la repitencia por bloque o año de estudio, y un dispositivo de promoción tutelada (Ziegler, 2011), como cuidado institucional de las trayectorias escolares.

Por otra parte, en un trabajo de Briscioli (2013) se advierte la configuración de trayectorias intermitentes, con acciones que yuxtaponen irregularmente entre asistir, ausentarse, abandonar y/o reingresar que con régimen de cursada por materias prolongaría los tiempos para su graduación definitiva. Otro estudio se focalizó en el egreso de los estudiantes de las ER (Nobile, 2013), y los soportes (familiares, amistades, otras instituciones de la sociedad civil) abordados desde la sociología del individuo en Araujo y Martuccelli, 2010) que facilitan el reingreso, permanencia y la finalización de los estudios. Cabe considerar que, en algunos de dichos estudios, se advirtió junto a promover la inclusión educativa, la profundización, de procesos de fragmentación y segregación social y educativa (Tiramonti, 2011).

En otros países de la región, como el caso de Uruguay (Mancebo y Monteiro, 2009), junto con México, Colombia, con programas de reingreso y aceleración se registraron, se registraron en diversos estudios, tensiones asociadas a la débil institucionalidad del gobierno y de la intersectorialidad, la cuestión docente (vinculada al acceso, rotación y permanencia, y formación), y la persistencia de trayectorias intermitentes. También en Chile, se han desarrollado una diversidad estudios sobre programas de reingreso de dicho país (Ministerio de Educación de Chile, 2021), entre otros, Portales-Olivares y cols. (2019) y un estudio reciente de Sepulveda Pavletich y Calventus Salvador (2024). Este último, a partir del relato y la experiencia de egresados/as, se considera, entre otros aspectos, la valoración positiva de los dispositivos de dichas escuelas de reingreso, la flexibilidad y personalización del currículum que contribuyen a la permanencia y retorno educacional. El lente crítico de dichos estudiantes estaría desde sus voces, en el tránsito entre el egreso de estas ofertas y las demandas de la educación superior, la formación y el empleo.

2. Aspectos metodológicos

El proyecto de investigación en el que se enmarca este artículo partió de reconocer la vinculación entre acción, significado y estructura, y se inscribe en un enfoque

cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), para indagar el sentido que le otorgan los sujetos a su hacer cotidiano y por lo tanto la experiencia de reingreso a la educación secundaria. Su abordaje empírico se basó en una muestra no probabilística, que prioriza la profundidad de la indagación y no presupone un criterio estadístico de representatividad. Se desarrolló en dos (2) ER, localizadas en la zona sur de la CABA, dos (2) CESAJ, ubicados en el Conurbano de PBA; y dos (2) BP localizados en la CABA⁴. En este marco, se desarrollaron entrevistas a directivos (6) y docentes (36). A su vez, se desarrollaron grupos focales (8) con estudiantes y egresados (10).

Cabe considerar las representaciones sociales resulta un eje de indagación en tanto expresan los significados que los sujetos (docentes y estudiantes) elaboran acerca de sus prácticas, biografías, trayectorias y experiencias (Castorina, 2005; Moscovici, 2000). Por otra parte, se adopta de modo complementario el enfoque de Delory Mombberger (2014) acerca de los procesos de biografización, para comprender desde la voz de diferentes actores y la acumulación de desventajas que experimenta esta población (Saraví, 2008), junto a las cadenas de desprecio que se articulan en su cotidiano, que provocan en ciertos casos giros de existencia Di Leo y cols. (2021) y cambios en sus trayectorias sociales.

3. Resultados de la investigación

Este artículo se focaliza en un recorte de la tesis doctoral y el proyecto de investigación, en aspectos propios de las biografías escolares del universo de adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria y problemáticas emergentes de su condición de vulnerabilidad social. Por otra parte, se consideran sus procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno/a y las anticipaciones de sus futuros educativos.

3.1. Biografías escolares y problemáticas emergente de su condición de vulnerabilidad social

Las biografías y trayectorias escolares de los estudiantes de los CESAJ y las ER se encuentran atravesadas por avatares cotidianos no predecibles, propios de las condiciones sociales de vulnerabilidad y fenómenos de exclusión de los niveles primario y secundario del sistema educativo. A partir de un trabajo con tutores y preceptores se relevaron de 103 estudiantes su historial de repitencia y abandono en el nivel primario y secundario, sin pretensión de constituirse en una muestra representativa. En los CESAJ entre un 50 % y 80 % de adolescentes presentan repitencias en la educación primaria y secundaria (entre 1 y 2 veces), y entre un 57 y 86% abandonaron la escuela. En las ER un poco más de un tercio de los estudiantes repitieron el año de estudio en ambos niveles educativos y un escaso número abandonaron el nivel primario, agudizados en el nivel secundario (75 %). Las biografías de los estudiantes de los BP expresan una baja proporción de fracasos en el nivel primario y mayores niveles de exclusión en la secundaria, con abandonos entre el 40 % y 60 %.

Por otra parte, y en similitud al estudio de Briscioli (2013); en los relatos de estudiantes y docentes, se presenta un abanico de situaciones críticas ligadas a mudanzas,

⁴ Uno de los BP funciona en una ex fábrica recuperada (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina, se crea en el 2004, por iniciativa de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares). Otro de los BP, se desarrolla en marco de instalaciones del Movimiento Social Frente Popular Darío Santillán integrado por organizaciones de trabajadores desocupados, trabajadores ocupados y estudiantes.

ausentismos prolongados, violencia entre pares y/o con docentes y relaciones de maltrato en su derrotero por diferentes instituciones, las que derivan en rupturas y procesos de exclusión educativa.

Al respecto un estudiante en el marco de un grupo focal señala:

Yo, porque en el otro colegio me choreaban, todo eso y un día fui al colegio y me apuntó con un arma en el estómago en el baño y yo no dije nada, pero cuando salí no tenía más ganas de volver. Y falté como dos meses y preguntaron por mí y dijeron que mi hijo no quiero ir. Y yo no le contaba nada a mi mamá, es capaz de hacer la denuncia y todo eso.

Especialmente en los estudiantes de las ER los motivos que argumentan respecto del abandono se encuentra su involucramiento en trabajos precarios de alta extensión horaria, repitencias en otras instituciones por las que transitaron, ausentismos prolongados, y rotación en el año, en ciertos casos, por más de dos escuelas. En ciertos casos, las estudiantes incorporan en sus relatos la condición de madres/ adolescentes como un hito que les implicó dificultades para sostener su escolaridad secundaria y al mismo tiempo, paradójicamente un posible motivo para volver a estudiar. Al respecto en un grupo focal con estudiantes se recupera el siguiente relato:

Yo fui pasando por varios colegios: el Normal X, ahí repetí 1er año ahí seguí hasta 3er año, después me fui a Flores al X. Después quedé embarazada y repetí ese año. Y me cambié al colegio XX, y me dijeron que acá había guardería. Mi bebé tenía menos de un año, y vine acá.

En definitiva, en estos relatos junto con aspectos propiamente escolares emergen accidentes vitales (Araujo y Martucelli, 2011) que obstaculizan la continuidad en la escuela secundaria (ausencias, mudanzas, trabajos nuevos, cuidados domésticos y/o embarazos y maternidades/ paternidades tempranas). Es muy común que los jóvenes expliquen el abandono por factores externos a lo institucional, relacionados con condicionamientos familiares y sociales, percibiendo, por una parte, una gran distancia entre su propio mundo vital y la institución escolar, junto con una escasa o nula problematización acerca del papel que tuvo el sistema educativo en la construcción de situaciones de fracaso y exclusión educativa. Un estudiante, en un grupo focal, señala al respecto:

Yo empecé hace 4 años, arranqué todo. Ya había terminado en el 2006 la primaria y recién pude arrancar en 2010. Sí, pero porque yo no tenía documentos, yo era un NN. Y después tuve un problema judicial y bueno... Corte, mediante eso y como estaba solo y no tenía documentos ni nada, y ahí empezó la asistente social me consiguieron esta escuela.

Respecto de la cuestión biográfica de jóvenes que asisten a BP, en sintonía con el estudio de Said y Kriger (2014), se identifican experiencias de discriminación y exclusión en sus pasajes por diferentes escuelas secundarias, previas a su ingreso a los bachilleratos.

Yo en mi caso estuve por el tema de los centros de estudiantes de los colegios anteriores, fui al XX en Palermo, estaba muy vinculada al centro de estudiantes, de hecho, dirigí la toma del 2012 y me dejaron libre en ese colegio porque la explicación fue que no condecía mi política con la del colegio. Bueno. Y también por eso me siento muy identificada con el colegio, porque encontré mi lugar [...].

La argumentación de dichos estudiantes acerca de sus biografías educativas se diferencia del aquellos/as que asisten a los CESAJ y las ER: si bien se relata una multiplicidad de aspectos a sus condiciones de vida, emerge un discurso crítico con relación al sistema educativo, que engloba demandas de una mayor participación en las escuelas por las que transitaron, o la necesidad de mejoras materiales y cambios

organizativos pedagógicos, junto un cuestionamiento a la autoridad pedagógica y las regulaciones institucionales.

De todos modos, en la reconstrucción de los relatos de los estudiantes de los CESAJ, ER y BP, se expresan accidentes vitales que desestabiliza sus trayectorias escolares y que forman parte de su socialización extra- muro, entre otros, el trabajo adolescente juvenil, las violencias propias del maltrato familiar, abusos y/o relaciones conflictivas con la ley y el consumo de sustancias adictivas. La participación de adolescentes y jóvenes en el mercado laboral, particularmente en sus vertientes informales, evidencian, la precariedad y peligrosidad que experimenta esta población en el mundo del trabajo, en particular la población de 15 a 19 años de mayor desventaja social y nivel secundario incompleto (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2015). El embarazo y maternidad/paternidad adolescente constituye, otra problemática de singular escala en los países de la región, que cuando se origina por de situaciones de violencia y abuso, afecta a esta población en la vulneración de sus derechos sexuales y reproductivos, y en la interrupción transitoria o definitiva de la escolaridad, especialmente en los casos de maternidad adolescente temprana (menor de 15 años) y un mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza (CEPAL, 2009). No obstante, estudios realizados en la Argentina (Fainsod, 2008, Vázquez, 2008), sin desconocer la vulnerabilidad que afecta la condición juvenil, señalan la necesidad de considerar el entrecruzamiento de escenarios sociales, familiares e institucionales en los que se inscribe esta población, y la resignificación del sentido de la escolarización

En este marco, cabe señalar, que, junto el trabajo infanto-adolescente y la situación de embarazo o maternidad temprana como problemáticas que afectan las biografías escolares, los fenómenos de violencias que se registran en el cotidiano de esta población agudizan aún más la vulnerabilización de su experiencia social atravesada por estados de indefensión, en la que el Estado en los márgenes es partícipe (Auyero y Berti, 2013), con patrullajes y redadas que demuestran su poder simbólico y real. En estos escenarios sociales, algunos de estos/as estudiantes portan en sus historias de vida una trilogía de procesos de vulnerabilización social, centrados, en enfrentamientos entre pares o la policía, la judicialización y procesos de tutelaje, y el consumo de sustancias adictivas, en algunos casos, como víctimas de cadenas de comercialización.

3.2. El reingreso, los procesos de sociabilidad: y la configuración del oficio de alumno/a

La sociabilidad, abordada desde la tradición de la sociología clásica, entre otros por Simmel (2014), cataliza en los procesos del reingreso de adolescentes a los CESAJ y las ER fenómenos de conflictos entre pares o con docentes de dichas instituciones, entre otros aspectos, como archivos del pasado (Lahire, 2004) marcadas inicialmente por rivalidades y disputas barriales, al mismo tiempo que por biografías y experiencias pasadas de discriminación y/o menosprecio por el sistema educativo. Dichas conductas de oposición y conflicto se coproducen junto con una aparente inmutabilidad donde prima el silencio y cierta pasividad, resultado de modos desubjetivantes (Corea y Lewkowicz, 2004) de habitar el espacio escolar. Esta tendencia acerca de la inmutabilidad da cuenta que en los inicios del reingreso no habría solo formas de actuación asociadas al conflicto, sino sentidos diversos. Otro foco de la sociabilidad se sitúa en las relaciones pedagógicas, enroladas en vínculos cuerpo a cuerpo (entre docentes y estudiantes) amparados en la confianza y un reconocimiento amoroso o emocional (Honneth, 2006). Testimonios de docentes y estudiantes dan cuenta de dichas tendencias

Tratar de ayudar a los chicos es lo que más te motiva, porque sabes que vienen con un historial muy complicado. Es una experiencia que no podés dejar pasar, también tenés que poner mucho de lo tuyo, mucho trabajo, mucho cuerpo, involucrarte, tenés que saber qué les está pasando porque obviamente que no va a reaccionar igual acá que en una escuela convencional. (Docente)

No sé, que todo el día están pendientes de qué nos pasa y qué no nos pasa. Si nos pueden ayudar nos ayudan. En otros colegios no. —Es diferente esta, está más bueno, te ayudan más. A mí me ayudan una banda. Te ayudan Los profesores, los preceptores. Te dan consejos. Si tenés un problema lo tratan de solucionar. (Estudiante)

Por otra parte, desde las narrativas de docentes de las ER, se registran representaciones asociadas a un reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, miembros de una comunidad, lo que significaría para dichos /a adolescentes adoptar una posición activa, en la defensa de sus derechos (Honneth, 2006). Al mismo tiempo la posibilidad de la conversación y explicación de los docentes resulta un acontecimiento distintivo a lo vivido en otras instituciones en los procesos de enseñanza (Núñez y Fuentes, 2022). No obstante, cabe considerar la vigencia de narrativas ambivalentes de los/as estudiantes, asociadas a una valoración del trabajo docente junto a una devaluación, en el plano académico de las instituciones por las que transitan como experiencia de inclusión desfavorable como fue considerado en Bayón y Saravi (2018). Al respecto un estudiante en un grupo focal señala lo siguiente:

Yo en otras escuelas y algunas cosas no las entendía, y cuando vengo acá, te lo enseñan bien, con paciencia Y no te dicen —sino lo sabes tómatela. Pero, las clases son más cortas. Las cosas que estoy viendo de ahora en 4to en física y matemática las vi en 2do del técnico. —En el técnico te dan siempre mucha matemática, física (estudiante).

Esta visión crítica, que se desliza por parte de algunos/as estudiantes remite a una menor exigencia académica o a una mayor flexibilización de las pautas disciplinarias, en comparación con experiencias previas en otras escuelas secundarias. De ahí que se configura una tensión, entre formas de reconocimiento emocional y jurídico que los estudiantes internalizan en dichas experiencias en tantos sujetos de derecho, y nuevas demandas de mayor exigibilidad acerca de los derechos que les corresponde (Honneth, 2006).

En los BP los estudios realizados en torno a la sociabilidad se encuentran más enfocados en su relación compleja con el Estado, y el papel del dispositivo pedagógico emergente de los bachilleratos, en la fabricación de una subjetividad política (Langer, 2011; Palumbo 2017; Said y Kriger, 2014). En la asistencia a dichas organizaciones y o movimientos sociales se registra una aparente similitud con los CESAJ y las ER, en cuanto a la oposición inicial con las dinámicas institucionales y la presencia de huellas propias de su tránsito por modelos de escolarización tradicionales asociadas al trabajo individual, la evaluación numérica y la disciplina Al respecto docentes señalan

Aquellos que vienen de la escuela tradicional, con un chip más marcado y cuando entran al Bachi, ven otros temas, otras dinámicas y en los profes de primero hay un importante esfuerzo para que los estudiantes vean que hay otras dinámicas para aprender el conocimiento.

No obstante, la sociabilidad adquiere en los BP una “doble faceta” en tanto se procura construir relaciones de proximidad y transformar el capital cultural de sus estudiantes junto a procesos de resistencia cultural, bajo el propósito por desinstitucionalizar patrones sociales de valor cultural, reemplazándolos por otros que interpelan las desigualdades (de clase, género, razas, etc.), y relaciones de poder (Fraser, 2020). Al respecto una estudiante en un grupo focal señala:

Y terminás tomando el lugar y cómo lo defendés, que es recontra fundamental. El lugar, que es una fábrica recuperada. Cuando sabés que hubo gente grande que estuvo meses y meses intentando que no les saquen el lugar para no perder sus fuentes de trabajo, que luchan contra los grandes poderes, que también tienen la facilidad de sentarse y hablar con vos, que sos una piba que recién empieza.

En definitiva, en los procesos de sociabilidad conviven procesos de singularización y o individuación de los/as estudiantes junto a narrativas de otros/as jóvenes y adultos con mayor pertenencia e identificación con la perspectiva de la educación popular, que dan cuenta de la configuración de una identidad colectiva y un ethos militante (Longa, 2017) propio de una sociabilidad política, que se configuraría en dichas organizaciones y movimientos sociales

3.2.1. El oficio de alumno

La reflexión sobre el oficio de alumno se asoció en la investigación educativa, al poder disciplinario de la escuela, en tanto maquinaria y sus formas de subjetivación. (Larrosa, 2018) Junto a esta perspectiva y aportes de Bourdieu (1998), en torno los procesos de clasificación y etiquetamiento; Perrenoud (2006) retomó, la preocupación por la acción pedagógica para el aprendizaje de reglas de juego, en relación con el tiempo, la interacción social y el aprendizaje de contenidos y o saberes. Este oficio de alumno expresaría al mismo tiempo una cierta teatralización (Goffman, 2006) para salvar las apariencias o, según Dubet y Martucelli (1998), una estrategia, como una lógica de acción, por la cual los/as estudiantes configuran la acción, de modo racional, en base a sus propósitos, recursos y o posición social. En la investigación realizada, se observaría una configuración singular del oficio de alumno dada las particularidades de cada institución y las condiciones de escolarización.

En los CESAJ y las ER habría un proceso complejo y zigzagueante con trayectorias intermitentes y discontinuas caratuladas según Machado Pais (2022) como yo-yo (de ida y vuelta) de construcción social e institucional y apropiación de reglas implícitas que regulan las interacciones de los adolescentes. Los docentes afirman que dichos estudiantes al promediar su escolarización por dichos Centros presentan una asistencia más regular, mayores capacidades para aprender a estudiar y un restablecimiento de la autoconfianza. como resultado de procesos de reconocimiento, en contraposición a sus experiencias de desprecio incorporadas en biografías previas que redundaría en mejores condiciones subjetivas para su inclusión

Se adaptan. Hay un nivel de adaptación. Ellos cuando se reincorporan al aula hay una adaptación, no se siente la falencia. No lo notarías, sino lo tuviste no lo notarías.

A diferencia de lo registrado en los CESAJ, docentes de las ER jerarquizan como parte de dicho oficio, el aprendizaje de un abanico de capacidades y procesos de mayor reflexividad orientados a la protección y defensa de sus derechos vulnerados en diferentes esferas de su vida social. Dichas capacidades, no se restringen a lazos próximos de la vida privada, sino transferibles al espacio público en una posición más reflexiva, acerca de sus derechos y experiencias vitales. Un docente señala al respecto:

La posibilidad de aprender a estudiar y la capacidad para insertarse en el mercado laboral porque el tema de ellos. Otra es la capacidad para defender sus derechos, nosotros trabajamos para eso.

En los estudiantes de los BP de acuerdo con el relato de sus docentes, se consolidarían transformaciones hacia los últimos años de una cursada sesgada también por la intermitencia y el abandono, como fenómenos persistentes en sus trayectorias. No obstante, en esta configuración del oficio, se presentan procesos de resistencia cultural

junto con el aprendizaje de regulaciones institucionales y la fabricación de una identidad colectiva, por las maneras de hablar con otras narrativas, y actuar propios del capital militante (Gluz, 2013; Poupeau, 2007). Al respecto un docente señala lo siguiente:

arrancan en un primer año donde ya la estructura de la clase en mesas y grupos ya mucho no les cierra, están acostumbrados a uno atrás del otro, banco y ya. Y la cuestión de la solidaridad se trabaja en todo el tiempo en todas las áreas. En un primer año, no entienden para qué funciona la asamblea, ese poder de opinar, repartirse tareas entre ellos, y que no sea un director. Desde esa cuestión se van apoderando del espacio y llegan al tercer año.

De todos modos, esta configuración del oficio, tal como lo demuestra las entrevistas a docentes y estudiantes, no es factible de transferir, de modo uniforme al conjunto del estudiantado que transita por estas organizaciones, primando estrategias y lógicas de acción singulares con un interés instrumental, con cierta autonomía de la cultura organizativa y pedagógica de los BP puesto en la finalización de los estudios secundarios o el acceso a empleos de mayor calificación. Esta dinámica heterogénea se visualiza del mismo modo en el siguiente punto.

3.2.2. Las anticipaciones y proyectos de futuro educativo

La idea del futuro constituye un enigma difícil de resolver, particularmente en la población adolescente y joven que, más allá de su reingreso a la educación secundaria viven en condiciones de vulnerabilidad social. A los estudios de la orientación vocacional acerca de las formas que los sujetos anticipan sus proyectos de futuro familiar, laboral y educativo (Guichard, 1995) en las últimas décadas se desplegaron aportes de las sociologías de la transición (Bendit y Miranda, 2017, Blanco, 2011) en los que se abordan las trayectorias sociales como un proceso cambiante en una variedad de ámbitos (por ejemplo, hogar, escuela, trabajo, parejas y o matrimonios, etc.) y las transiciones a la vida adulta no necesariamente predeterminados, o previsibles. De acuerdo con la investigación realizada y otros estudios sobre proyectos en jóvenes de contextos de vulnerabilidad social (Meo y Dabenigno, 2012; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). se produciría un cambio aspiracional de los estudiantes al finalizar sus estudios secundarios

No obstante, en los estudiantes de los CESAJ se observó detrás de un ideario de integración social, la cristalización de un cerco simbólico arraigado a salidas de formación profesional en oficios, que impide trascender, en cierta medida, como efecto de lugar (Bourdieu, 1999) sus fronteras sociales y territoriales en las que están inmersos.

Yo quiero hacer un curso de refrigeración para contactar aires acondicionados. Yo no tengo nada todavía, a mí me gustaría seguir con soldadura y terminar con soldadura, porque eso hay mucho trabajo. Algo de peluquería No sé qué voy a hacer. Sé que me voy a anotar en una secundaria y después veremos.

En los estudiantes que egresan de (ER) se avizoró, en continuidad a lo que marcan estudios previos (Krichesky, 2007), un horizonte optimista en cuanto a las posibilidades de los adolescentes, de continuar estudios superiores o universitarios, en su mayoría carreras cortas con potencial salida laboral en trabajos asalariados (a modo de ejemplos citados: Policía y Enfermería, y o Profesorado de Educación Inicial y Primaria), con lo cual se reproduciría un imaginario de integración y cierta movilidad social de una población, que sobreviven al naufragio. Así se presentan testimonios en el marco de un grupo focal realizado

Y me gustaría licenciatura en enfermería o radiología o neonatología, una de esas tres.

A mí me gustaría inscribirme en Abogacía.

Sí, yo voy a hacer un cursito de electricidad o plomería, pero para ya saber algo yo. Y después lo que salga, voy a seguir a ver qué hay.

No obstante, de acuerdo con los docentes de dichas instituciones, se observaría una brecha que experimentan en la transición de un nivel al otro, aquellos que finalizan sus estudios en las ER y continúan sus estudios en otras ofertas educativas, entre un régimen académico por trayectos con una multiplicidad de apoyos y acciones tutoriales y las exigencias académicas en instituciones del nivel superior. De ahí que en similitud a algunos resultados considerados en Sepulveda Pavletich y Calventus Salvador (2024), se configuraría un binomio de inclusión-exclusión, parte de un círculo reproductivo de desigualdades, que se traslada en la transición de dichos/as estudiantes al egresar de una propuesta educativa con un formato escolar alternativo y flexible a la educación superior (no universitaria o universitaria)

En los estudiantes que transitan por los bachilleratos populares (BP) una dimensión que toma un peso distintivo en la elección de sus futuros educativos es la cultura organizativa, a partir de un capital social y tramas asociativas de redes y alianzas con diferentes actores sociales. No obstante, en los relatos de los estudiantes, dado su singularidad, subyace en ciertos casos la idea de priorizar el acceso a un mejor trabajo o inclusive la imposibilidad de definir un proyecto educativo en el corto plazo. Al respecto en un grupo focal con estudiantes se señala en diferentes voces lo siguiente:

Me interesa Recursos Humanos Relaciones laborales. Yo quería en realidad estudiar para maestra para sordomudos, maestra especial, y siempre quiero, o con niños discapacitados, bah, con capacidades diferentes. Eso me gusta mucho, siempre estar con los adolescentes. Quiero seguir en la facultad, psicología, me viene bastante bien ya desde ahora saber que va a depender solo de mí. Yo quiero terminar y poder trabajar.

Por otra parte, hay un fenómeno distintivo, que se expresa en una mayor amplitud del tipo de carreras para estudiar en la educación superior, que supera las fronteras culturales intergeneracionales y aquellas locales propias de sus contextos de vida, abriéndose a otros horizontes en cuanto a opciones formativas (solo como ejemplos citados; carreras de periodismo, diseño de modas, recursos humanos y o laborales, Psicología). También subyace, en ciertos relatos, particularmente de sus egresados, la necesidad de fortalecer ciertos lazos con las organizaciones y movimientos a partir de trabajar, en dichos bachilleratos en diferentes roles institucionales (como docentes, u otro tipo de acciones sociales y comunitarias).

4. A modo de cierre

En este artículo se analizó una serie de indicios acerca de singularidad que adoptan las biografías de estudiantes que reingresan a la educación secundaria, las alteraciones que se producen durante los procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno y anticipaciones de futuro, como expresión de una filiación, social, y como intentos de salidas como incluidos o integrados y rupturas como extraños de su círculo social próximo a través de un salto de movilidad que les permita,, no quedar circunscriptos a su posición social.

Cabe considerar, a modo de cierre, que en ciertos casos los estudiantes subjetivan la experiencia de reingreso asociada al sentido de la intemperie o de refugio social (Dubet y Martuccelli, 1998).

El sentido de intemperie, como indefensión (Duschatzky, 2007), aparece en los relatos de los jóvenes con cierto paralelismo a sus vidas cotidianas, como sentimiento de

derrumbe y desdibujamiento de fronteras con el afuera, que se expresa en escenas críticas de violencias físicas y simbólicas que penetran en el cotidiano de las instituciones.

Por otra parte, en los estudiantes que transitan por los CESAJ y las ER la escuela como refugio se configuraría como resultado de relaciones próximas, asociadas a la hospitalidad y reconocimiento emocional, junto a casos de reconocimiento jurídico por la implicación de dichos estudiantes en espacios de participación institucional, (como Consejos de Convivencia o Centros de Estudiantes). En los jóvenes y adultos que transitan por los BP, el refugio se configura con un sentido de comunidad, en un devenir de procesos de participación, mayores niveles de implicación, en antagonismos con relaciones de poder y a modelos escolares tradicionales, por los que transitaban previamente. En ciertos casos, dado el esquema de redes y alianzas, este refugio adquiere un sentido ampliado de comunidad, que les da cabida en su participación ciudadana.

En definitiva y más allá de las diferencias de estos contextos organizativos y pedagógicos, como apéndices de políticas gubernamentales o de organizaciones y movimientos sociales, estos refugios se presentarían como soportes que habilitan una reconfiguración del lazo, por el que los estudiantes se filian, luego de atravesar itinerarios de exclusión y debilitamiento o fragilización del lazo, a un espacio de sociabilidad común, sintiéndose incluidos, recuperando la palabra y reconocidos institucionalmente. También se podría pensar en el potencial de estos nuevos formatos de reescolarización para articular procesos de individualización necesarios para atender los ritmos singulares de aprendizaje, en el terreno curricular, con relaciones pedagógicas que habiliten la formación en capacidades para una ciudadanía democrática y una efectivización de derechos bajo un horizonte de una mayor justicia educativa.

Referencias

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(especial), 77-91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>
- Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Editorial Katz.
- Bayón, M. C. y Saravi, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 15-31. <https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Bendit, R. y Miranda, P. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, 46, 4-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362017000100004>
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8). <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del discurso profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, 9.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado*. Editorial Paidós.
- Castorina, J. (Coord.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2009). *Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe: Tendencias, problemas y desafíos*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Corea, J. y Lewkowicz, M. (2004). *Lo que es estar aburrido: Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- De Angelis, R. (2017). 2006-2016. Diez años de pobreza en la Argentina. *Sociedad*, 37.
- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).
- Di Leo, P. F., Arias, A. J. y Paulín, H. L. (Dir.). (2021). *Singularidades en común: Juventudes, instituciones y derechos*. Editorial Teseo.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Paidós.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 344-345). UNIPE.
- Dussel, I., Britos, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Editorial Santillana.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila.
- Fraser, N. (2020). *Prácticas rebeldes: poder, discurso y género en la teoría social contemporánea*. Prometeo.
- Frigerio, G. y Korinfeld, D. (2017). *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia (1974)*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*. Laertes.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser. En A. Honneth y N. Fraser, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 55-77). Ediciones Morata.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media*. IPE UNESCO.
- Kessler, G. y Dimarco, M. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto*, 22(2).
- Krichesky, M. (Coord.). (2007). *Escuelas de reingreso: Miradas de directores, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. (2021). *Experiencia de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio desde las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. y Haller, V. (2023). Escuela secundaria y continuidad pedagógica en pandemia. Una lectura desde las trayectorias educativas, la gestión y el currículum prioritario en la provincia de Buenos Aires. *Polifonías Revista de Educación*, XII(24), 50-74.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Ediciones Bellaterra.

- Langer, E. (2011). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular: tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente* [Tesis de maestría]. FLACSO.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor (con K. Rechia)*. Noveduc.
- Longa, F. (2017). *Formas organizativas y ethos militantes*. Teseopress, Instituto Gino Germani UBA.
- Mancebo, M. y Monteiro. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: Un puente hacia la inclusión en la educación media. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 277-291.
<https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.014>
- Machado Pais, J. (2002). Laberintos de vida: Paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Revista de Estudios de Juventud*, 1(56), 87-101.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 24(3), 41-58.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2012). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares: ¿Evidencias de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? En V. Dabenigno (Comp.), *Imágenes y voces de estudiantes. Escuela, futuro y masculinidades* (pp. 123-145). Omicron System.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Propuesta Modalidad de Reingreso*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, OIT y UNICEF. (2015). *Trabajo infantil en la Argentina. Políticas públicas y desarrollo de experiencias sectoriales y locales*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, OIT y UNICEF.
- Montesinos, J. y Schoo, A. (2015). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar: Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Ministerio de Educación.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: El caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis de doctorado]. FLACSO, Argentina.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*. Editorial Homo Sapiens.
- Palumbo, M. (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política: Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)* [Tesis de doctorado] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Paulin, H. (2015). Ganarse el respeto: Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el trabajo de enseñar*. Editorial Popular.
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Saberes Educativos*, 3, 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones: Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Ferreyra Editor.

- Rodríguez, L., Abritta, A., Fernández, M., Marengo, R. y Zysman, A. (2013). Educación popular y alternativas en Argentina. En M. Gómez (Comp.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina* (pp. 235-260). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Said, S. y Kriger, M. (2014). Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórica-metodológica sobre bachilleratos populares. *Revista Educación y Sociedad*, 35(3), 29-44.
- Saraví, G. (2008). Mundos aislados: Segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Revista Eure*, 34(103), 93-110. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612008000300005>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>
- Sepúlveda Pavletich, J. y Calventus Salvador, J. (2024). Política educativa del reingreso escolar en Chile: Aportes desde la experiencia de jóvenes graduados. *Educación y Ciudad*, 47, e3128. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3128>
- Simmel, G. (2014). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F., Vaillant, D. y Perazza, R. (Eds.). (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: Estudio de políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar*. Eurosocial, OEI.
- Tiramonti, G. (Dir.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens.
- UNICEF. (2020). *Encuesta de percepción y actitudes de la población: Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. UNICEF.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDISA Editorial.
- Vázquez, M. S. (2008). Maternidad adolescente y escolaridad media. En *V Jornadas de Sociología* (pp. 45-58). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: Jóvenes y bachillerato en México. *Educación y Pesquisa*, 41, 1257-1272.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wieviorka, M. (2024). Conflicto, crisis y violencia. En Dossier: Perspectivas multidisciplinares de contextos de violencia: Instituciones, movimientos sociales y gestión pública. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*.
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas* [Tesis de doctorado] FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 85-99). FLACSO, Homo Sapiens.

Breve CV del autor

Marcelo David Krichesky

Magister en Ciencias Sociales (FLACSO/ Argentina, 1994) y Doctor en Educación (UBA/ Filosofía y Letras, 2021). Profesor ordinario de Currículum e Introducción a la

Sociología y de la Maestría en educación en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM. Investigador, docente de grado y posgrado y director de la Especialización en Políticas Educativas en la Universidad Pedagógica Nacional de la Provincia de Bs As (UNIPE). Investigador de la Unidad de Evaluación para la calidad y la equidad del Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs As (UEICEE). Publicaciones en revistas y libros sobre problemáticas de inclusión, pedagogía social, nuevos formatos escolares para el nivel secundario, pandemia y continuidad pedagógica. Blog: <https://marcelokrichesky.com.ar/>. Email. marcelo.kricheksy@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2630-2202>

Trayectorias Formativas, Sociales y Educativas de Docentes en Programas de Reinserción Escolar en Chile

Training, Social and Educational Trajectories of Teachers in School Reintegration Programs in Chile

Cristian Rozas Vidal *, Sylvia Contreras Salinas y Constanza Herrera-Seda

Universidad de Santiago de Chile, Chile

RESUMEN:

Este artículo examina las trayectorias profesionales de docentes que trabajan en diferentes programas de reinserción y reintegro escolar dentro de un contexto formativo donde el profesorado no es habilitado con herramientas para el trabajo en contextos de exclusión social y escolar y con estudiantes con dificultades en su trayectoria escolar. La investigación, de enfoque biográfico-narrativo, se basa en las experiencias de dieciocho docentes con el objetivo de comprender las concepciones y prácticas educativas en programas de reinserción y reintegro escolar en Chile. Un hallazgo clave es la particular analogía que estos profesionales establecen entre sus experiencias personales en contextos de desigualdad y lo vivenciado por sus estudiantes, lo que, en muchos casos, reafirma sus motivos de estudiar pedagogía y trabajar en estos programas. Además, estos profesionales resaltan vínculos y prácticas pedagógicas específicas en estos entornos. Se concluye que las biografías de los profesionales de estos docentes juegan un papel central en su formación y desempeño profesional.

DESCRIPTORES:

Trayectorias, Identidad profesional, Reinserción, Biografías, Narrativa.

ABSTRACT:

This article examines the professional careers of teachers working in different school reintegration and reentry programs within a training context where teachers are not equipped with tools for working in contexts of social and school exclusion and with students with difficulties in their trajectories of school. The research, with a biographical-narrative approach, is based on the experiences of eighteen teachers to understand educational conceptions and practices in school reintegration and reentry programs in Chile. A key finding is the particular analogy that these professionals establish between their personal experiences in contexts of inequality and what their students experience, which, in many cases, reaffirms their reasons for studying pedagogy and working in these programs. In addition, these professionals highlight specific pedagogical links and practices in these environments. It is concluded that the professional biographies of these teachers play a central role in their training and professional performance.

KEYWORDS:

Trajectories, Professional identity, Reintegration, Biographies, Narrative.

CÓMO CITAR:

Rozas Vidal, C., Contreras Salinas, S. y Herrera-Seda, C. (2004). Trayectorias formativas, sociales y educativas de docentes en programas de reinserción escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 59-79.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200059>

1. Introducción

Los programas de reinserción o reingreso escolar se plantean como alternativa a la escuela tradicional a la vez que enfrentan un doble desafío. Por un lado, lograr que los estudiantes se mantengan en estos programas y, por otro lado, conseguir que finalicen el ciclo formativo y adquieran competencias curriculares (Castillo y Román, 2023). Actualmente, en Chile existen diferentes modalidades educativas para enfrentar estos desafíos, sin embargo, al igual que los profesores noveles de las escuelas regulares, los profesionales que laboran en estos programas resaltan no estar formados para desempeñarse en los contextos desiguales y diversos que viven sus estudiantes (González et al., 2022). Sin embargo, para otros autores (Madero y Mingo, 2024; Meo y Tarabini, 2020; Ziegler y Nobile, 2014), este tipo de profesionales destacan por su competencia relacional centrada en los estudiantes, lo cual se reflejaría en la flexibilidad y personalización de sus estrategias pedagógicas.

Sin embargo, este panorama se vuelve más ambiguo al considerar que, mientras unos estudios enfocados en la percepción y experiencia de los estudiantes de una modalidad de reinserción para adultos (EPJA) destacan estas cualidades positivas del profesorado (Contreras-Villalobos et al., 2023, Espinoza Díaz et al., 2020, 2021), otros plantean que esta valoración no se extiende al significado que éstos otorgan a la re-escolarización. Por el contrario, la escolarización continúa siendo considerada en estos espacios un “sinsentido necesario” (Espinoza Díaz et al., 2019). Este contraste resulta preocupante porque, como se ha documentado, cerca de un 40 % de los estudiantes reinsertados, luego, vuelven a abandonar sus estudios (Espinoza Díaz et al., 2016).

En este sentido, consideramos fundamental explorar las experiencias personales del profesorado de las escuelas y/o programas de reingreso y reinserción escolar, ámbito en las que las investigaciones son escasas (Madero y Mingo, 2024). Un enfoque clave para comprender cómo estos profesionales articulan acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas respecto a sus estudiantes es el enfoque biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Goodson, 2003; Sánchez-Olavarría, 2020). De particular importancia son los hallazgos que indican que este tipo de profesionales establecen una sintonía con sus estudiantes al haber experimentado situaciones personales similares o con algún grado de familiaridad (Busher et al., 2015; Gariglio, 2024). En este artículo buscamos entender cómo estos profesionales construyen su identidad personal y su trayectoria profesional mientras navegan entre los roles, las prácticas y contextos específicos de trabajo con niños y niñas y jóvenes (en adelante NNJ) en programas de reinserción y reingreso.

1.1. Antecedentes de los programas de reinserción y reingreso en Chile

El abandono escolar en Chile representa una de las principales barreras para el ejercicio del derecho a la educación. En América Latina y el Caribe se estima que entre 5 % y 8 % de los niños y niñas en edad de cursar la educación primaria están excluidos del sistema escolar, cifra que aumenta al 24 % en jóvenes en edad de cursar la enseñanza secundaria (UNESCO, 2017). En Chile, 84 % de los jóvenes culminan la enseñanza secundaria antes de los 25 años, un porcentaje ligeramente superior al promedio de la OCDE (Dussillant, 2017). Sin embargo, las tasas de abandono han experimentado un aumento del 38 % tras la pandemia, lo que también se ha observado en el periodo 2021-2022, aunque en menor medida (Ministerio de Educación - Centro de Estudios, 2023).

Estos datos nacionales han generado un amplio debate público controversia pública en torno a los factores que impulsan la deserción y las y las consecuencias de este fenómeno, así como la eficacia de las políticas estatales destinadas a asegurar el derecho a la educación. El abandono escolar pone en tela de juicio las políticas de inclusión implementadas en Chile. Antes de la promulgación de la Ley 19.876 de 2003 que establece la obligatoriedad los 12 años de escolaridad, Chile ha desarrollado varios programas de Reinserción Educativa, pasando por el Decreto 170 (Ministerio de Educación, 2009) sobre las necesidades educativas especiales, la Ley 20.422 de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad (Ministerio de Educación, 2010) y, la Ley 20.609 que garantiza los derechos y libertades sin discriminación arbitraria. En 2015 se promulgó la Ley 20.845 de inclusión escolar (Ministerio de Educación, 2015) que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido del Estado con las familias y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes estatales. No obstante, a pesar de estos esfuerzos legislativos, el fenómeno del abandono escolar persiste, reflejando cómo los procesos de inclusión y exclusión educativa están profundamente relacionados (Lareau y Horvat, 1999).

Vázquez (2021) advierte que conceptos como la desescolarización, abandono y la deserción escolar tiende a reducirse a indicadores administrativos que no capturan la complejidad densidad de la experiencia educativa, lo que refleja una arbitrariedad que resulta en una injusticia consumada (Portales-Olivares et al., 2019). La mayoría de los estudios se centran en identificar y relacionar la interacción de los factores sociales, culturales y subjetivos, tanto intra como extra-escolares, para explicar la aparición y persistencia de este fenómeno (Carvajal y Cervantes, 2017; Contreras-Villalobos et al., 2023; Espinoza Díaz et al., 2019, 2020; Mendoza et al., 2023; Portales-Olivares et al., 2019; Ripamonti, 2018). Estos estudios ponen énfasis en la percepción de los actores educativos, las experiencias escolares negativas y las barreras sociales que contribuyen en el abandono, pero no exploran cómo estos agentes construyen su experiencia a lo largo de su tránsito por múltiples contextos y circunstancias de vida. Tampoco exploran en profundidad en las modalidades de sociabilidad en el espacio escolar ni consideran las condiciones históricas y socioeconómicas que influyen en sus aspiraciones (Baillergeau y Duyvendak, 2019; Mendoza Lira 2023).

Para abordar esta problemática, se han implementado diversas medidas de retención y reinserción escolar, tales como disposiciones para prevenir el abandono escolar y programas destinados a implementar estrategias de intervención socioeducativas, con el objetivo de preparar y orientar a los NNJ para que continúen su trayectoria escolar (Castillo y Román 2023). En Chile se ha desplegado una amplia variedad de modalidades dirigidas a personas que han abandonado la escuela. Entre ellas destacan las aulas de reingreso escolar, que operan dentro los establecimientos educativos bajo dependencia del Ministerio de educación, y que recientemente han sido reforzadas por el Plan de Reactivación Educativa (2022-2023), una iniciativa en respuesta a las consecuencias del COVID-19 (Ministerio de Educación, 2023). Adicionalmente, existen las escuelas de segunda oportunidad, que forman parte de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) del Ministerio de Educación. Aunque inicialmente fueron concebidas para adultos, actualmente atienden a una población compuesta en un 90 % de jóvenes, niñas y niños.

Además, existe el Programa Especializado en Reinserción Educativa (PDE) gestionados por el Servicio Nacional de Protección Especializada en Niñez y Adolescencia, los cuales forman parte de una iniciativa intersectorial destinada a la atención integral de NNJ cuyos derechos han sido vulnerados o que han incurridos en conductas transgresoras. Este programa ofrece, a nivel territorial (comunal), apoyo

psicosocial y socioeducativo (Medina y Olivares, 2022). Por último, está el Programas de Apoyo Socioeducativo (ASE), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, cuyo propósito es restituir el derecho de la educación a adolescentes y jóvenes infractores de ley, quienes han sido formalizados y sancionados por la Ley N° 20.084. Éstos dos últimos programas operan fuera de la escuela regular y son gestionados por entidades privadas sin fines de lucro, financiado a través de licitaciones públicas.

De acuerdo con Espinoza Díaz y cols. (2021) existen pocos estudios que evalúen la eficacia de la de los programas de reinserción. En cambio, la mayoría de las investigaciones, como lo indican Contreras-Villalobos y cols. (2023) se centran en los factores que influyen en el ingreso y el abandono de los estudiantes de estas modalidades. Por ejemplo, Salce (2020) ha documentado que los profesores juegan un papel en las decisiones de los estudiantes en abandonar sus estudios.

En relación con la construcción de la identidad docente en escuelas de reinserción escolar, Madero y Mingo (2024) subrayan la importancia de la vinculación afectiva, el cuidado y la flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias pedagógicas como esenciales debido a las altas exigencias emocionales de trabajar con NNJ que habitan contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, estudios nacionales revelan que las y los docentes no reciben formación para trabajar en contextos de exclusión social (Jiménez et al., 2018) ni para apoyar estudiantes con dificultades desde edades tempranas de su trayectoria escolar ni para atender a sus necesidades sociales y pedagógicas (Espinoza Díaz et al., 2014; Ministerio de Educación - SENAME, 2016).

Finalmente, se ha documentado que los docentes en estas escuelas de reingreso requieren de apoyo para superar el modelo de educación tradicional, siendo un desafío la implementación de un modelo pedagógico innovador que responda a las necesidades específicas de los y las estudiantes (CIAE – Súmate, 2020).

1.2. Un modelo de formación profesional en y desde las trayectorias docentes

Ante a estos antecedentes, un grupo de investigadoras/es ha asumido el desafío de desarrollar un modelo de desarrollo profesional dirigido a docentes que trabajan en estos programas. Este modelo, financiado por ANID¹, tiene como objetivo principal describir las trayectorias formativas, sociales y sus concepciones y prácticas educativas de estos docentes como base para la construcción posterior de un modelo de desarrollo profesional pertinente para estos contextos educativos.

El enfoque de las trayectorias responde al potencial de este constructo para explorar los recorridos a través de los cuales las personas, a lo largo de su vida, participan de múltiples contextos sociales, culturales e institucionales (Rushton et al., 2023; Sánchez-Olavarría, 2020). Las trayectorias no son solo sucesión lineal de hechos puntuales, sino que un proceso complejo donde se identifican momentos críticos que influirán en el desempeño actual de los docentes en un programa de reinserción. La narración de estos momentos del recorrido biográfico da indicios de cambios en la dirección del curso de la vida (Misischia, 2020). En este sentido, los diferentes momentos críticos de la vida son utilizados retóricamente por los agentes para para confirmar, rechazar y/o reformular los aspectos problemáticos de su biografía, así como señalar la obtención de aprendizajes informales y el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza (Knowles,

¹ Agencia Nacional de Investigación y desarrollo del Gobierno de Chile.

2004; Woods, 1997). En suma, esto implica reconocer la voz del docente como portador/a de un conocimiento y un saber que emergen de una experiencia contextualizada (Hernández-Hernández y Sancho Gil, 2020).

En el campo de los estudios biográficos, las trayectorias vitales están conformadas por diversos espacios, como trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc. que se interrelacionan para dar cuenta de una “trayectoria vital” articulada en la identidad de un sujeto (Hernández-Hernández et al., 2020). Algunas trayectorias adquieren mayor relevancia, actuando como hilo conductor de las demás (Blanco, 2002). De esta forma, el recorrido biográfico está constituido por las imbricaciones entre las diversas esferas que, en el juego de sus interdependencias, dan forma al curso de su vida (Robertí, 2017). Desde esta perspectiva, la experiencia articulada a través del proceso reflexivo sobre uno mismo ofrece una aproximación onto-epistemológica sobre los modos en que los docentes habitan el aula y construyen su autopercepción profesional. Al narrar nuestras experiencias, activamos un conjunto de operaciones que nos permiten reconocernos en el relato. De este modo, la singularidad de lo vivido reside en que cada persona se relaciona con los acontecimientos manera única. Este proceso, que Delory-Momberger (2020) denomina biografización, se materializa en este estudio mediante el uso de cuadernos de reflexión. En línea con Blanc y cols. (2023) se reconoce que el saber derivado de la experiencia constituye el núcleo de la formación docente.

El análisis de estos elementos permite comprender como se ensamblan las trayectorias profesionales docentes, sus prácticas pedagógicas y decisiones, así como los efectos de estos procesos en capacidad de afrontar los retos que implica trabajar en programas que atienden a NNJ cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado.

2. Método

Enfoque metodológico

El diseño de la investigación se inscribe en enfoque exploratorio-descriptivo, utilizando una perspectiva centrada en el relato o la narración (Souza, 2020). El objetivo principal fue explorar las experiencias de aprendizaje, tanto formales como informales, del profesorado, a través de la oralidad y la escritura, considerando los múltiples trayectos que los docentes reconocen como relevantes en su camino hacia el trabajo en programas de reinserción y reingreso. De esta manera, el análisis de la narrativa del profesorado busca comprender cómo éstos integran, estructuran e interpretan los espacios, episodios, personajes, emociones, acciones y reflexiones en términos temporales y espaciales.

En esta investigación, se adopta el enfoque autobiográfico en educación. La narración autobiográfica, por su naturaleza intersubjetiva, articula significados personales que, aunque íntimos, se encuentran situados en interacciones sociales e inscritos en discursos institucionales, sociales y culturales (Souza 2020; Bolívar y Domingo, 2019).

Población y muestra

El diseño muestral de esta investigación se ha guiado por criterios flexibles y emergentes (Flick, 2015), adoptando un muestreo por oportunidad y conveniencia. Se seleccionaron como unidades de estudio todos los programas de reinserción educativa de las entidades colaboradoras del proyecto. La unidad de análisis incluyó inicialmente

24 profesores, de los cuales 18 completaron el proceso investigativo con un relato autobiográfico. De estos 10 eran mujeres y 8 hombres.

En cuanto a la modalidad del programa de reinserción en la que trabajaban los profesores partícipes del estudio, 4 trabajan en un Programa de Protección Especializada de Reinserción Educativa (PDE), 5 en Proyectos de Reinserción y Reingreso Educativo, 5 en un Programa de Apoyo Socioeducativo (ASE), 2 en el Programa Espacio de reencuentro educativo (ERE) y 1 docente en un Centro de Sanciones Régimen Cerrado (CIP-CRC).

En relación con la experiencia laboral, 6 de ellos/as habían ejercido entre 6 y 9 años, con un promedio de 6 años de trabajo. Otros 5 profesores tenían un promedio de 4 años de experiencia, mientras el resto (7) contaba con menos de 2 años de trabajo en estos programas. Respecto a la ubicación geográfica, 10 docentes se desempeñan en programas ubicados en la Región Metropolitana, mientras que los 8 restantes lo hacían en otras regiones del país.

Instrumentos

Para esta investigación, se diseñó una plataforma virtual que funcionó como repositorio de documentos ilustrativos sobre las categorías claves que se buscaba explorar (Hamui y Vives, 2021). Esta plataforma se organizó en tres en tres momentos secuenciales, cada uno de ellos acompañado de preguntas orientadoras para profundizar en la descripción y reflexión de las trayectorias, recorridos y puntos de inflexión de la experiencia vivida. Las preguntas que guiaron este proceso fueron: ¿Qué experiencias han configurado mi construcción personal y profesional?, ¿Qué aprendizajes construí en mi trayectoria?, ¿Qué papel juegan estas trayectorias y aprendizajes en mi proceso identitario? Como material de apoyo se diseñó una bio-cartografía (Figura 1) con la finalidad de guiar a los participantes en la identificación de contextos, eventos y momentos relevantes para la reconstrucción retrospectiva de su práctica pedagógica actual.

Figura 1
Bio-cartografía utilizada como guía para la autobiografía



Nota. Elaboración propia.

La cartografía en educación es un procedimiento y método visual que promueve aprendizajes y reflexiones innovadoras (Barragán, 2019; Hernández-Hernández et al., 2020). Esta herramienta se basa en una ilustración creativa que permite destacar las experiencias y percepciones en término de un viaje-deriva. De este modo, la cartografía se presenta como una alternativa a las preguntas abiertas, permitiendo a los participantes generar sus propias historias (Marx, 2022). Este instrumento fue diseñado y validado o previamente a través de entrevistas con profesores que trabajaban en otros programas de reinserción educativa.

Se realizaron tres sesiones sincrónicas con los participantes, organizados en cuatro grupos, cada uno de los cuales contó con el acompañamiento de un miembro del equipo de investigación. El objetivo principal de estas sesiones fue aclarar las instrucciones e interrogantes de la plataforma y generar espacio de diálogo biográfico en torno a los temas presentados. Tras cada sesión, se solicitó a los participantes la redacción de sus narraciones personales, las cuales debían ser entregadas y compartidas en la siguiente sesión.

Para llevar a cabo las reuniones se utilizó la herramienta Zoom, a la vez se utilizó la plataforma Moodle para que los participantes consultaran y revisaran lo abordado en las diferentes sesiones. Esta fase del estudio se extendió a lo largo de cinco meses.

Análisis de la información construida

En cuanto al análisis narrativo, se comenzó con fase de codificación abierta cuyo objetivo fue identificar las principales categorías de significado que emergían en las narrativas de los informantes (Bolívar y Domingo, 2019). Una vez identificadas dichas categorías, se procedió a organizar las cláusulas significativas de cada relato. En el análisis de discurso, las cláusulas se entienden como unidades discursivas que expresan una acción, emoción y/o un pensamiento relevante para el autor y, que contribuye a estructura el sentido de la experiencia relatada (Cardenal, 2016; Riessman, 2008; Wood 1997). Este enfoque permite explorar los denominados “eventos críticos” dentro de las trayectorias biográficas de los participantes, entendidos como momentos que configuran de manera significativa la autocomprensión del narrador, su visión de los otros y su relación con la educación (Neut-Aguayo, 2024).

3. Resultados

Teniendo presente el objetivo de dar a conocer las trayectorias formativas y sociales para comprender las concepciones y prácticas educativas de los docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo, el análisis se ha organizado en dos apartados. En primer lugar, se comunicarán los momentos críticos identificados en los relatos de las y los profesores sobre sus trayectorias y los aprendizajes que extraen de ellas. En segundo lugar, se presentan las comprensiones de los entrevistados acerca de su rol en los programas de reinserción y reingreso educativo, sus concepciones sobre la educación de los NNJ y su enfoque de enseñanza en los programas en los que se desempeñan.

3.1. La centralidad de las experiencias infantiles y educativas en las trayectorias de estudiar y ejercer pedagogía

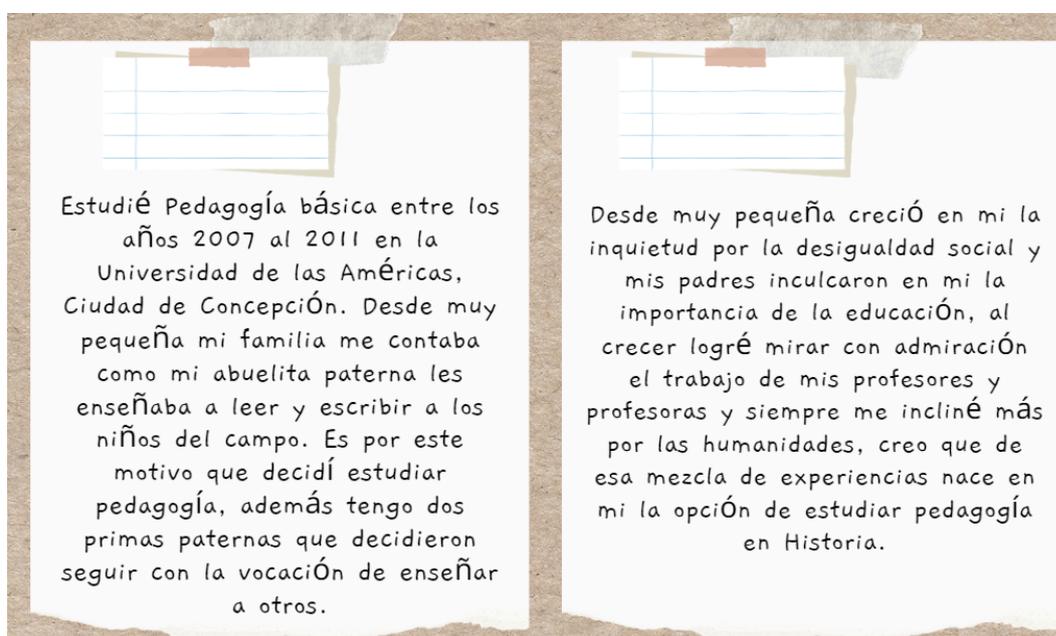
En cuanto a las diversas trayectorias y los aprendizajes que el profesorado extrae de ellas, se han identificado tres dimensiones que articulan sus recorridos vitales, en línea con los supuestos planteados en este estudio. En el análisis de estas trayectorias revela

no solo actuaciones individuales, sino también emergen los condicionamientos estructurales e institucionales que interactúan dinámicamente, lo que permite identificar relaciones entre los campos sociales más amplios y la configuración de procesos singulares (Roberti, 2017).

La primera dimensión, consiste con estudios previos, destaca la relevancia de las experiencias sociales y escolares anteriores de los y las participantes, las cuales resultan gravitantes en la formación y el ejercicio de la práctica docente (Blanc et al., 2023; Wood, 1997). En particular, para la mayoría de las y los docentes colaboradores estudiar y ejercer como profesores se relaciona con un mandato cultural que se origina en sus infancias. No obstante, este mandato, es posteriormente cuestionado por las experiencias vividas dentro la educación formal. En la Figura 2 se puede reconocer este mandato.

Figura 2

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

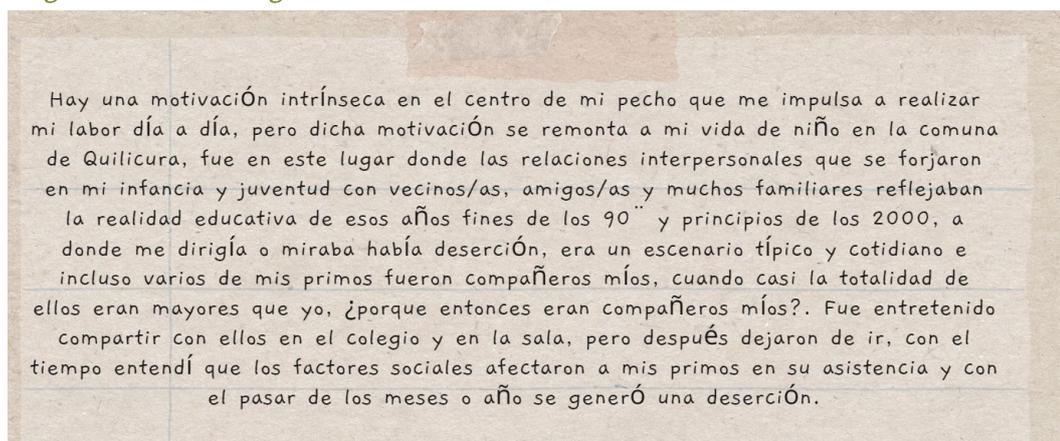


Nota. Elaboración propia.

En estos relatos, las experiencias infantiles de los docentes están marcadamente influidas por miembros de la familia, quienes desempeñan un papel central en la motivación de estudiar pedagogía. Además, emergen con fuerza recuerdos de vivencias de exclusión experimentadas por sus amistades, las cuales impactan significativamente en su trayectoria profesional. En la Figura 3 se ilustra claramente esta experiencia.

Figura 3

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

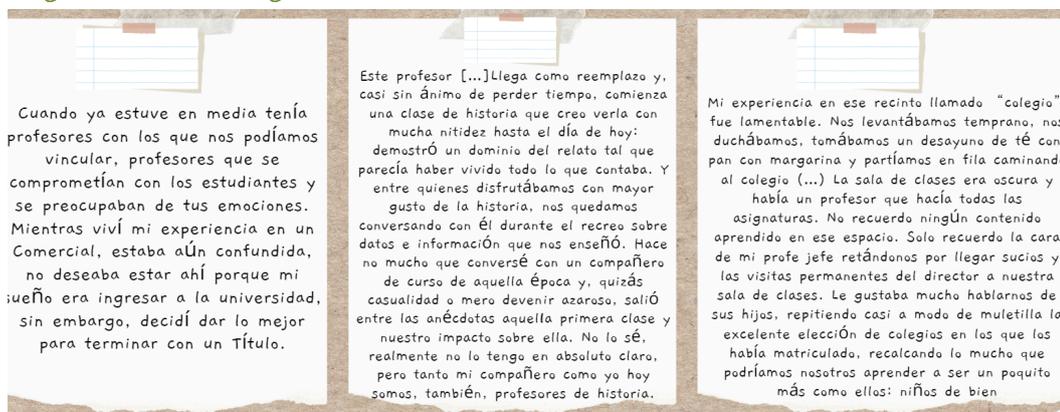


Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, dentro sus trayectorias escolares, los y las colaboradoras identifican figuras que consideran referentes positivos, al reconocer en ellas habilidades o actitudes para la enseñanza. Sin embargo, también mencionan experiencias negativas con el profesorado, destacando las dificultades y desafíos que enfrentaron en su proceso de aprendizaje. Estos contrastes son representados en la Figura 4 correspondiente, donde se visualizan tanto los referentes positivos como las experiencias negativas.

Figura 4

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

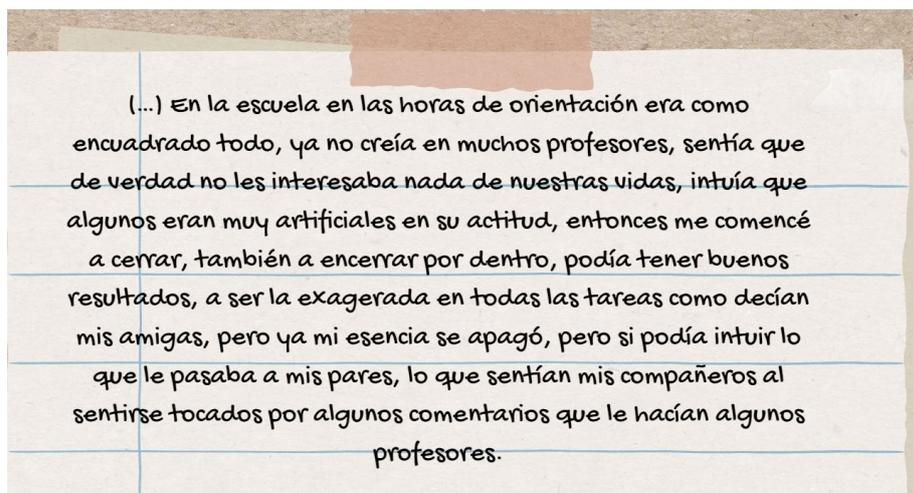


Nota. Elaboración propia.

En la Figura 5 se evidencia como los momentos críticos a lo largo de sus trayectorias escolares refuerzan el mandato inicial de estudiar pedagogía. A la vez, estos relatos revelan que las experiencias negativas, no exentas de ambigüedades, son empleadas para expresar críticas al sistema escolar formal. En este sentido, los y las colaboradoras reprochan que la escuela no fomente el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Asimismo, destacan que, en su formación universitaria, la educación superior no les proporcione estrategias didácticas suficientes para establecer un vínculo social con los Niños, niñas y jóvenes.

Figura 5

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

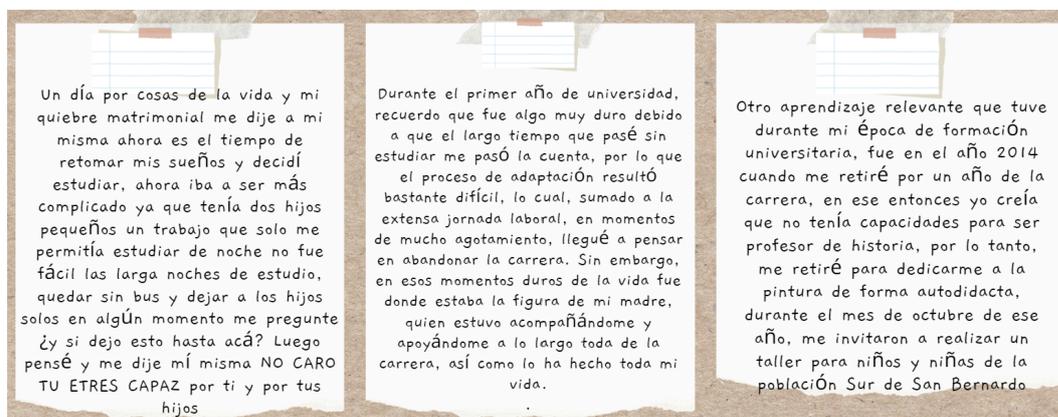


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a los eventos que obstaculizan la continuidad del mandato inicial de estudiar pedagogía, éstos se ubican principalmente en el ámbito de la trayectoria extraescolar. La mayoría de las y los colaboradores reportan barreras sociales y económicas, ya sea al finalizar su educación media o en etapas posteriores, que condicionan sus decisiones de seguir en una carrera de pedagogía. En algunos casos, las experiencias laborales fueron del ámbito educativo son empleadas para expresar emociones y reflexiones sobre la ruptura con dicho mandato, lo que, en general, marca un punto de inflexión que los reconduce hacia los estudios superiores, como se ilustra en la Figura 6.

Figura 6

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as



Nota. Elaboración propia.

En los relatos de la Figura 7 se identifica una suerte de continuidad biográfica que se origina en las experiencias infantiles y es confirmada durante su tránsito por el sistema educativo. Sin embargo, esta continuidad a menudo se ve interrumpida por factores sociales y familiares que desvían a los participantes del mandato inicial de estudiar pedagogía.

No obstante, es relevante destacar que, en la mayoría de estos relatos, no identifica un reconocimiento explícito de aprendizajes formales y/o informales durante estos momentos de transición, especialmente, cuando se comunican diferentes eventos

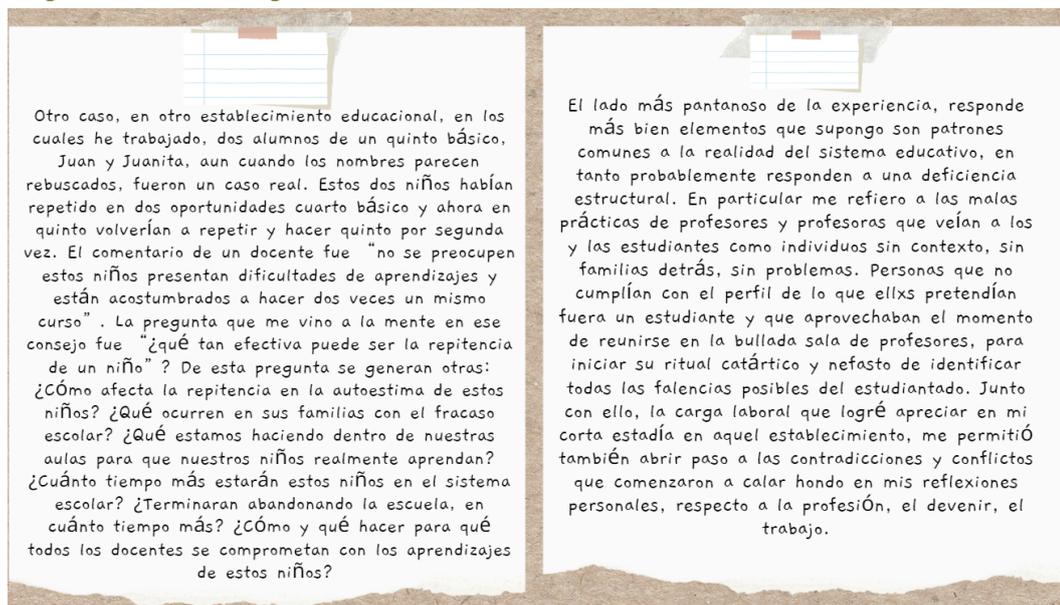
críticos. Por el contrario, lo que predomina es una reafirmación del mandato original de convertirse en docentes. Este patrón también se extiende a las experiencias de formación inicial como a las laborales, una vez concluida la etapa universitaria.

Con relación a la formación universitaria, las descripciones se limitan a destacar las dificultades de aprendizajes y la disonancia entre la vida universitaria y sus experiencias previas, acompañadas de críticas al sistema educativo. Solo algunos casos, las prácticas profesionales se mencionan como momentos críticos en términos de aprendizaje, por ejemplo, como oportunidades para probar otras estrategias pedagógicas. Sin embargo, no se especifican cuáles serían esas estrategias ni cómo impactaron en su desarrollo profesional, pero sin explicitar cuáles. En cualquier caso, los relatos no reflejan un reconocimiento claro de aprendizajes de su formación universitaria que orientan su práctica pedagógica actual.

En cuanto a las experiencias laborales, como se ilustra en la figura 6, estas son frecuentemente descritas para destacar el paso por diferentes escuelas y reiterar críticas hacia el sistema educativo. En particular, se expresa una sensación de decepción respecto del desempeño negativo de los/as docentes de escuelas regulares en lo que respecta a las interacciones con los NNJ. Estas experiencias negativas no solo refuerzan una postura crítica, sino que también son reconocidas como puntos de inflexión decisivos respecto a incorporarse como profesor en modalidades educativas alternativas.

Figura 7

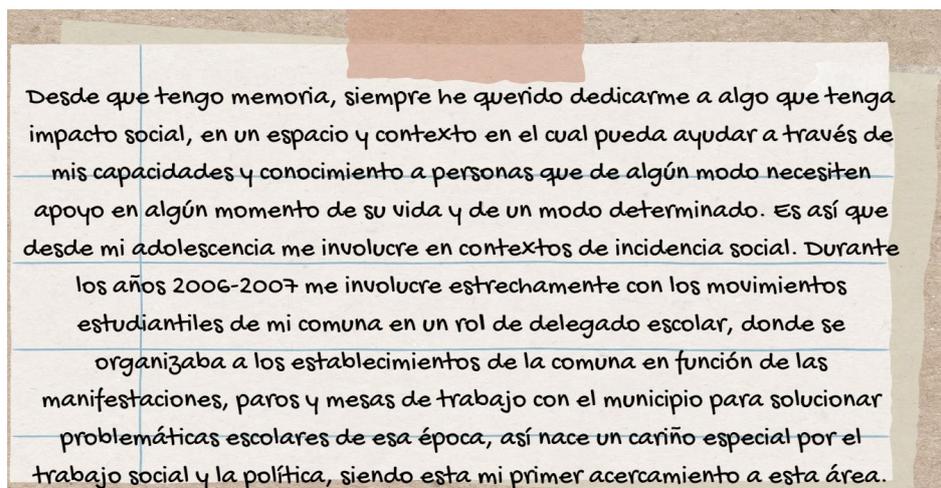
Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as



Nota. Elaboración propia.

En tercer lugar, Para responder si el actual oficio de las y los colaboradoras que laboran en programas educativos de reinserción y reingreso escolar deriva de la idea de continuidad biográfica, es importante destacar dos elementos. Primero, los/as colaboradores indican que su incorporación a estos programas fue resultado de sus prácticas profesionales o de la recomendación de compañeros de la universidad. Excepto una colaborada, quien menciona haber tenido experiencias previas en centros de acogida de NNJ debido a su participación en actividades de voluntario de su escuela durante su infancia, la mayoría admite que desconocían la modalidad de estos programas antes de unirse a ellos. Esta situación se ilustra claramente en la Figura 8.

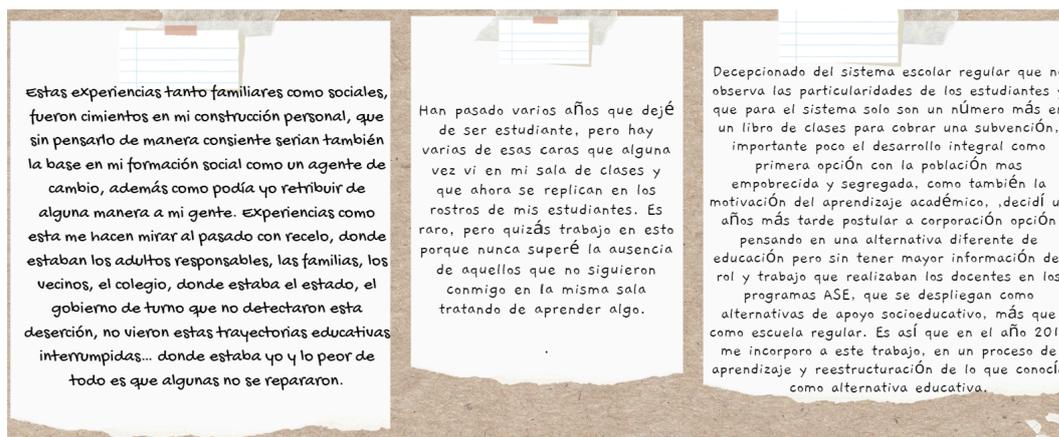
Figura 8

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

Es relevante mencionar que la mayoría de los profesionales llegan a sus respectivos programas de forma azarosa y no como producto de su mandato inicial. Sin embargo, una vez trabajando en estos programas, reinterpretan su ejercicio laboral como consecuencia de dicho mandato, tal como se observa en la Figura 9. Es decir, ven su trabajo como una materialización de sus primeras motivaciones y una expresión de sus vivencias o conocimientos previos de los contextos de vulnerabilidad que enfrentan sus actuales estudiantes. Esto es importante, porque la mayoría terminan comunicando una especie de analogía biográfica entre sus experiencias y las vivencias, más extremas, de sus estudiantes. Este paralelismo entre sus trayectorias y las vidas de sus estudiantes les permite destacar el vínculo específico que afirman haber establecidos con los NNJ. Este vínculo se convierte en una forma de distinguir su rol profesional en contraste con el profesorado de las escuelas regulares.

Figura 9

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

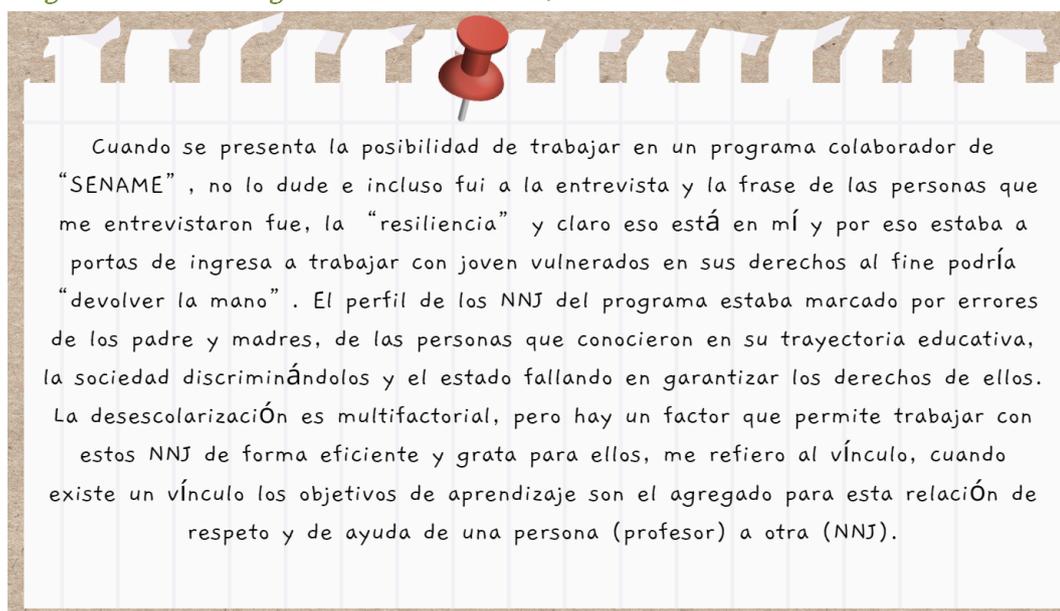
3.2. Comprensiones acerca del rol docente, la educación, los NNJ y la enseñanza en programas de reinserción y reingreso escolar

Respecto a la representación que tienen los docentes acerca de su rol, es importante señalar que, al igual que indica la mayoría de los estudios, es posible inferir la existencia

de un rol implícito y uno explícito en el ejercicio profesional en programas de reinserción educativa (Southwell y Vassiliades, 2016). El rol implícito se refiere al trabajo en contextos de vulnerabilidad y desigualdad social. En este sentido, destaca cómo su trayectoria social específica los habilita para abordar la relación con los NNJ. En esta dimensión cobra mayor relevancia elementos relacionales basados en cualidades humanas idiosincrásicas, por encima de competencias profesionales adquiridas en su formación inicial. De hecho, como se aprecia en la Figura 10, en algunos de los relatos resulta significativo que los docentes sitúen la dimensión de acogida afectuosa al NNJ en cuanto persona, dejando en segundo plano el abordaje profesional de la relación pedagógica acorde a su rol.

Figura 10

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

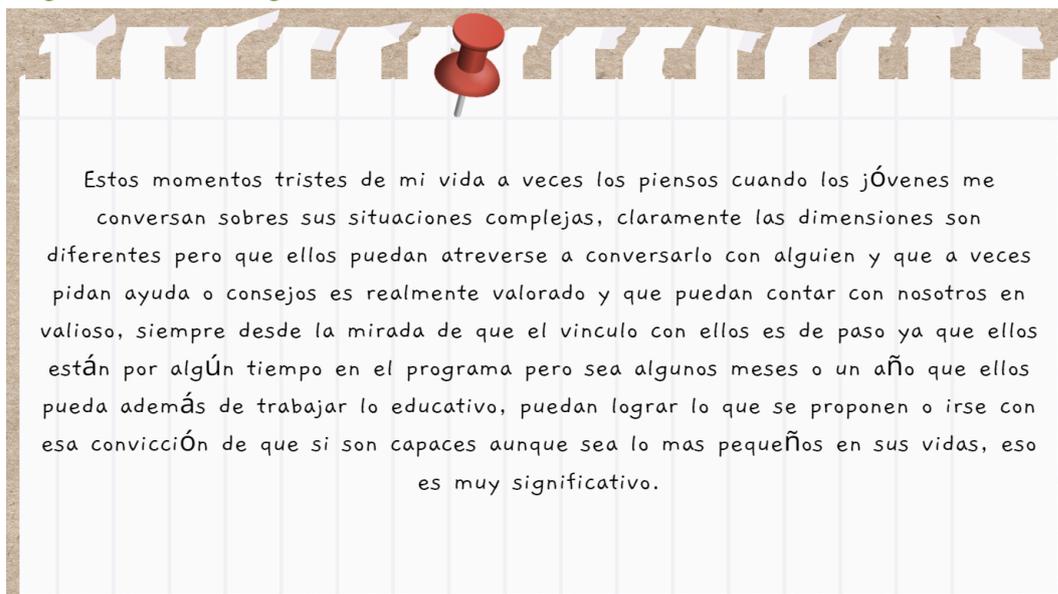


Nota. Elaboración propia.

Respecto al rol explícito de trabajo, las diferentes descripciones narrativas se centran en varias dimensiones claves. Éstas incluyen empoderar a sus estudiantes en sus capacidades, escuchar motivos, aumentar la autoestima para aprender, sorprenderlos, entregar refuerzos positivos, atender el contexto familiar, aprender de otros, lograr un impacto, capaces, mejorar sus experiencias, acoger y acompañar a los NNJ para que sean protagonistas de sus aprendizajes. En este proceso, los docentes se imbrican sus propios sentimientos y experiencias, tal como se expone en la Figura 11.

Según diversos estudios, estas definiciones están en línea con planteamientos que sugieren la existencia de una ética del cuidado por parte de este tipo de profesionales (Meo y Tarabini, 2020). Esta ética se centra específicamente en el vínculo con los/as estudiantes, destacando la dimensión relacional y afectiva como un elemento central para atender de forma pertinente sus necesidades. En este sentido, las relaciones de confianza y la capacidad de atender las emociones de los NNJ, así como la posibilidad de ser afectado/as emocionalmente por ellos/as, son claves para desarrollar habilidades. Sin embargo, salvo una participante quien autodefine como mediadora entre el aprendizaje y la formación de habilidades transversales para la vida de los NNJ, la mayoría de los y las profesionales considera estas habilidades un aspecto central de su rol profesional.

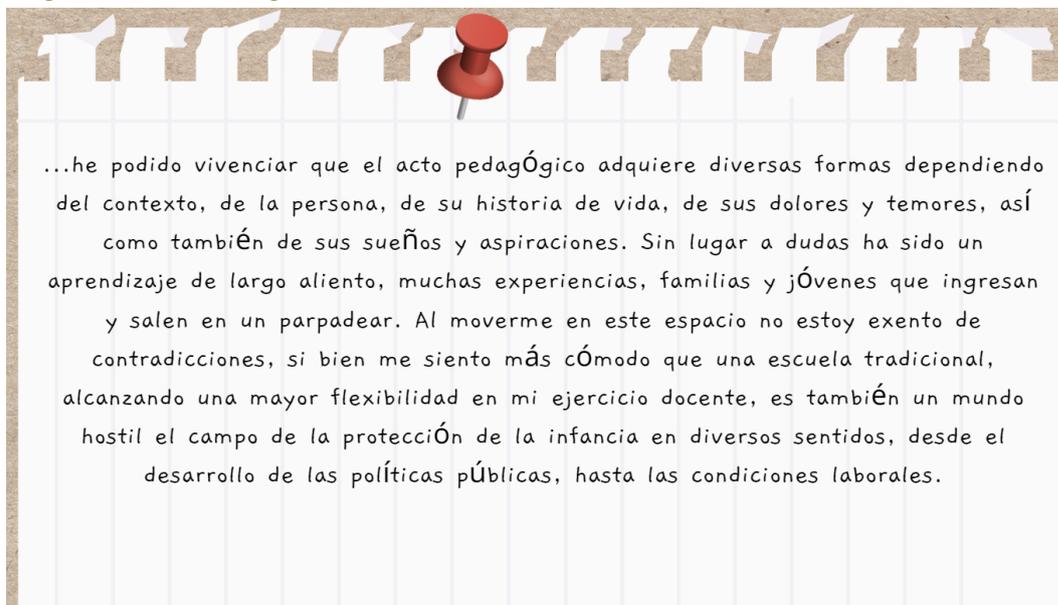
Figura 11

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, la débil conexión descrita por algunos de las y los participantes con ciertos estudiantes podría deberse al alto nivel de rotación y desvinculación que experimentan los NNJ que asisten a estos programas (Araya, 2019). Por ello, en las diferentes narrativas los profesionales describen su práctica con los estudiantes como una aventura, una constante ruptura de los esquemas preestablecidos o planificados, lo que puede apreciarse claramente en el fragmento de la Figura 12.

Figura 12

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

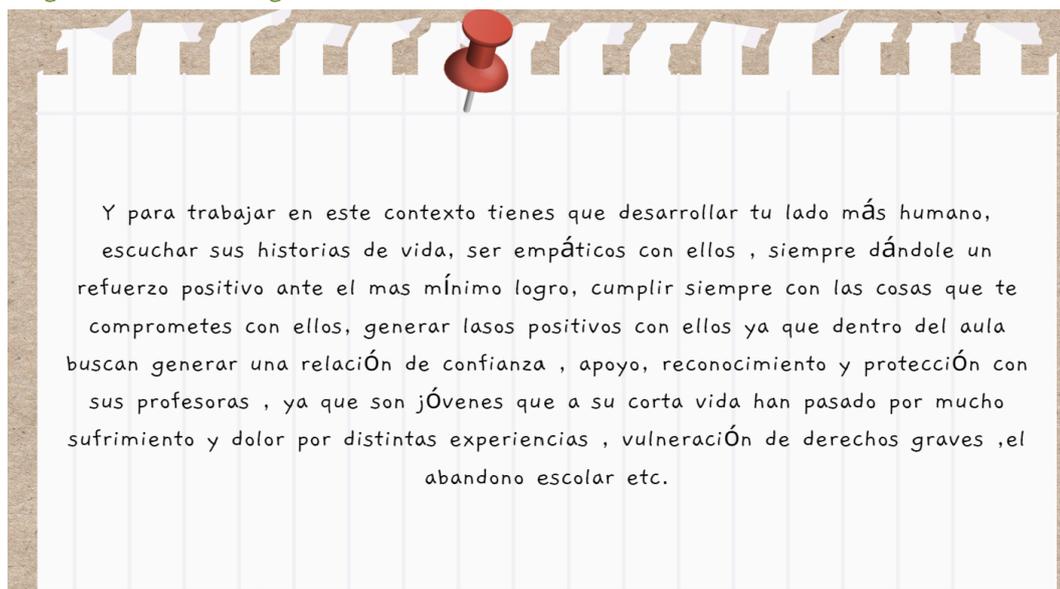
Nota. Elaboración propia.

En relación con la concepción de la educación, los NNJ y la representación de su enfoque de enseñanza en los programas de reinserción y reingreso, no se observa una relación explícita entre estas dimensiones. Es decir, las descripciones del profesorado

sugieren una crítica abierta al sistema educativo formal basada en sus experiencias personales como estudiantes y en las vivencias de los NNJ. Tal como se aprecia en el fragmento de la Figura 13, los y las docentes perciben la educación formal como excesivamente centrada en los contenidos, sin priorizar el vínculo ni en la escucha atenta. Consideran que este enfoque no favorece las relaciones personales ni atiende adecuadamente al contexto y las particularidades de los NNJ. En contraposición estas críticas, el profesorado destacan la peculiaridad de los programas de reinserción educativa, que se centran en atender de manera más integral, relacional y personalizada las necesidades de los estudiantes.

Figura 13

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

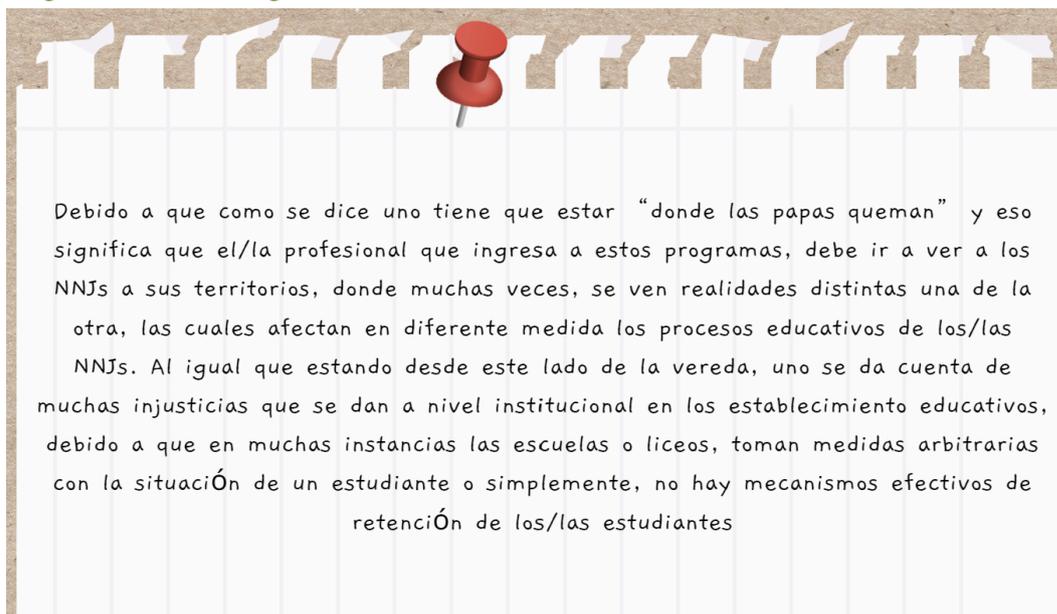


Nota. Elaboración propia.

En este punto, es importante mencionar que estos planteamientos son consistentes con la representación que tienen de los NNJ que asisten a estos programas. Los y las docentes refieren que los NNJ necesitan de compañía y motivación para el logro de sus metas, y comunican fuertes preocupaciones asociadas al contexto de vulneración en el que viven. Además, los NNJ suelen tener baja autoestima y confianza acerca de sus capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, es llamativo que la representación que tiene el profesorado de su enfoque de enseñanza es llamativa que este no aparezca de forma explícita en sus relatos. Aunque un docente menciona que actúa como mediador entre aprendizaje y las habilidades y otra docente describe diferentes estrategias de aprendizaje que ha implementado, la mayoría no lo hace. Aun así, la mayor parte de las y los colaboradores comparte su preocupación por reconocer las circunstancias particulares de los NNJ, sus necesidades y ritmos de aprendizaje a la hora de definir su actuación pedagógica, tal como se muestra en la Figura 14.

Figura 14

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

4. A modo de conclusión

En el proceso de construcción, diálogo y lectura de las autobiografías de las trayectorias del profesorado de los programas de reinserción y reingreso, hemos podido expandir la comprensión de cómo sus trayectorias están inextricablemente ligadas a su práctica docente. Los y las docentes destacan la relevancia de establecer conexiones entre sus historias y vivencias, con la historia y experiencia de exclusión y vulneración de los NNJ que acompañan en los programas. Ellos y ellas exponen sus vivencias, saberes y sentimientos de exclusión y lucha los legitima para estar estos programas. Refieren poseer una sensibilidad social y ética que los habilita para un saber y hacer pedagógico necesario en el trabajo con NNJ a quienes se le ha vulnerado el derecho a la educación. Esta sensibilidad social y ética les permite sostener una práctica relacional centrada en los NNJ, junto con estrategias pedagógicas flexibles y personalizadas (Madero y Mingo, 2024; Meo y Tarabini, 2020).

Las conexiones entre sus trayectorias y los contextos contribuyen a una comprensión más profunda de las interacciones de los factores sociales, culturales y subjetivos intra y extraescolares presente en la experiencia de exclusión de los NNJ, particularmente las experiencias escolares negativas y las barreras sociales (Mendoza et al., 2023; Contreras-Villalobos et al., 2023). Las autobiografías construidas en torno al porqué se desempeñan en estos programas, favorecen la sintonía con los NNJ, revelando experiencias personales similares o al menos con cierto aire de familiaridad (Gariglio, 2024).

Además, se apreciaron relatos enfocados en sus aspiraciones y los esfuerzos por alcanzarlas en condiciones históricas y socioeconómicas particulares, donde se alza como atributo de excepcionalidad sobre sí mismos una retórica merecedora de ser considerada un recurso pedagógico en sí mismo en la relación pedagógica con los NNJ (Knowles, 2004).

El potencial en el desarrollo profesional del profesorado para una educación inclusiva y justa se desprende desde lo biográfico y experiencial de estos agentes, clave para

afrontar los retos del trabajo en los contextos de los programas de reinserción y reingreso escolar. Esto es particularmente relevante en el contexto de las demandas a estos programas de proteger y reparar el derecho a la educación, proporcionando una educación personalizada, pertinente, significativa y sustentada en el reconocimiento de los saberes, experiencias e historias de los NNJ que han vivenciado algún grado de exclusión. Esto cobra mayor relevancia cuando deseamos distanciarnos de la lógica del déficit y la noción bancaria de la educación, así como de la idea que el docente está fuera o separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En suma, tanto las trayectorias como los elementos biográficos constituyen una dimensión imprescindible para movilizar un aprendizaje concebido como una actuación en que los/as participantes generan conexiones, recodificaciones desde los vínculos con sus biografías y experiencias, imbricando actuaciones ambivalentes y yuxtapuestas que generan nuevas actuaciones.

A partir de aquí, las biografías y trayectorias se transforman en un campo relacional en que vamos siendo (Blanc et al., 2023; Wood, 1997), rescatando la biografización del aprendizaje (Dausien, 2015), donde el aprender se organiza en una conexión de sentido con la historia de vida que luego puede entrecruzarse con las lógicas curriculares de carácter más lineal y fragmentadas. En este marco, más que ver la biografización del quehacer docente como un elemento accesorio, debemos plantearnos retos para dinamizar procesos reflexivos y de apropiación que reivindiquen una formación política y ética. Dicha formación resulta clave para apoyar el desarrollo profesional entrecruzado con las actuaciones, intereses y deseos de estas y estos profesores que se desempeñan en escenarios educativos que buscan reparar el derecho a una educación pertinente y justa. De este modo, la formación profesional no se entiende como útil a los intereses institucionales, en una lógica de aprovechamiento de esas vidas, sino como una forma de avanzar hacia una educación más justa. A partir de estas premisas surge la invitación a mirar la conexión entre la práctica pedagógica y la formación profesional, considerando algunas interrogantes claves, ¿Cómo prestar más atención a las experiencias de las y los docentes como fuente de aprendizajes y desarrollo profesional? ¿Cómo posibilitar que éstas y éstos reconozcan sus aprendizajes experienciales y la interrelación con su práctica en el programa? Estas preguntas y sus múltiples respuestas conforman la materialización de una compleja y densa dimensión que es parte de la educación inclusiva.

Agradecimientos

Financiamiento: proyecto FONDEF ID21I10061: “Modelo de formación profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo”. Agencia nacional de investigación y desarrollo (ANID) Chile.

Referencias

- Araya, P. (2019). Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 2, 120-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52075>
- Baillergeau, E. y Duyvendak, J. W. (2019). Dreamless futures: a micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education*, 63(2), 196-211. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1707250>
- Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, 36, 139-159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>

- Blanc, M., Branda, S. y Pereyra, S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. *Entramados: Educación y Sociedad*, 10(13), 37-50.
- Blanco, M. (2002) Trabajo y familia. Entrelazamiento de trayectorias vitales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 51, 447-483.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Editorial Octaedro,
- Busher, J., James, N. y Piela, A. (2015) 'I always wanted to do second chance learning': identities and experiences of tutors on Access to Higher Education courses. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 127-139.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1030235>
- Cardenal, E. (2016). Biografía y relato en el análisis sociológico. La aportación de la escuela BNIM (Biographic Narrative Interpretive Method). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 155, 55-72. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.155.55>
- Castillo, D. y Roman, E. (2023). Consideración para la re-escolarización en tiempo de crisis: Niños, niñas y adolescentes en la educación de adultos. En S. González, I. Magaña, C. Claudia y D. Castillo (Comps.), *Escenarios y tensiones post pandemia. (re) lecturas psicosociales en tiempos convulsos* (pp.149-178). RIL Editores.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 20-92) Morata.
- Contreras-Villalobos, T., López, V., Baleriola, E. y González, L. (2023) Dropout in youth and adult education: a multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163088. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1163088>
- Dussailant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Universidad del Desarrollo, Análisis. Documento*, 18, 1-18.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13740.16004>
- Dausien, B.. (2015). "Aprendizaje biográfico" y "biograficidad": Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas. *Sinéctica*, 45, 1-16.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Espinoza Díaz, O. G., González Fiegehen, L. E., Castillo Guajardo, D. y Neut Aguayo, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>
- Espinoza Díaz, O., González, L. E. y Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Espinoza Díaz, O., González, L., McGinn, N. y Castillo, D. (2020): Engaging dropouts with differentiated practices: some evidence from Chile. *Research Papers in Education*.
<https://10.1080/02671522.2020.1736615>
- Espinoza Díaz, O., Loyola Campos, J., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. E. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42, 969-986.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605142856>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gariglio, J. A. (2024). Historias de vida de docentes principiantes de clases populares: formación experiencial y autoridad docente. *Revista de Humanidades*, 51, 157-180.

- González, J., Medina, J., González, E., Silva, M. y Pozo, F. (2022). Educación para Jóvenes y Adultos. Compromiso social postergado por la Formación Inicial Docente. *Sophia Austral*, 28, 9. <https://doi.org/10.22352/saustral20222809>
- Goodson, I. F., (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Hamui, L. y Vives, T. (2021). Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa. *Investigación en Educación Médica*, 10(37), 71-77. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.37.20271>
- Hernández-Hernández, F., Apraiz Aberasturi, E., Sancho Gil, J. M. y Correa Gorospe, J. M. (Eds.). (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho Gil, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Octaedro,.
- Lareau, A. y Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education* 72, 37-53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Madero, C. y Mingo, V. (2024). Identidad profesional docente en escuelas de segunda oportunidad en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.2>
- Marx, S. (2022). Mapping as critical qualitative research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2110231>
- Medina, F. P. y Olivares, M. Á. (2022). Análisis de la colaboración entre Programas de Protección Especializados en Reinserción Educativa (PDE) y escuelas de Chile. Una mirada desde el reenganche y la exclusión educativa. *Sophia Austral*, 28, 10. <https://doi.org/10.22352/saustral20222810>
- Mendoza Lira, M., Bastella Acevedo, E., Muñoz Jorquera, S. y Covarrubias Apablaza, C. (2023). Conceptualizations of school dropout and retention from Chilean educational actors' perspectives. *Participatory Educational Research*, 10(2), 216-235. <https://doi.org/10.17275/per.23.37.10.2>
- Meo, A. y Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Ministerio de Educación. (2010). *Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chile califica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Resultados adjudicación de proyectos de reinserción 2015*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Centro de Estudios. (2023). *Apuntes. Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Sename. (2016). *Estudio de caracterización de los programas de re-inserción educativa de Sename y Mineduc*. Servicio Nacional de Menores.

- Misichia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8355>
- Neut-Aguayo, P. (2024). El estudio de la experiencia escolar. Propuesta de un modelo de análisis interdisciplinario. *Estudios sobre Educación*, 48. <https://doi.org/10.15581/004.48.009>
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: a review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3, 321-338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rushton, E., Steadman, S., Towers, E. y Rawlings-Smith, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Educational Review*, 11(2), e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Sánchez-Olavarría, César. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2016). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Souza, E. C. de. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 16-33. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>
- Sucre, F. (2016). *Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina*. The Dialogue. Leadership for the Americas. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/11/Nota-tecnica-Jovenes-vulnerables-FINAL.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017) *Reducing global poverty through universal primary and secondary education* Policy Paper 32 / Fact Sheet 44. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392E.pdf>
- Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 20(2), 91-103. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2223>
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115.

Breve CV de las autoras y el autor

Cristian Fernando Rozas Vidal

Licenciado en sociología en la universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile y doctorado en Antropología Social en la universidad Complutense de Madrid.

Durante el curso 2020-2023 fue asesor técnico docente en el proyecto FONDEF-USACH ID21I10061: “Modelo de formación profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reintegro educativo”. En la actualidad es asistente de investigación en el proyecto Proyecto Fondecyt Regular N°1230896. “Aproximación comprensiva a los vínculos entre políticas de la vulnerabilidad, escolarización y producción de subjetividad: análisis en torno a procesos de reinserción escolar”. También es profesor de las asignaturas de teoría y sociología de la educación de la Universidad de Santiago de Chile, así como de educación intercultural del magister en educación inclusiva de la Universidad Central de Chile. Email: cristian.rozas@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-2465>

Sylvia Contreras-Salinas

Doctora en pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y Profesora de Educación diferencial. Ha trabajado como docente e investigadora en diversas universidades chilenas. Actualmente se desempeña en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Líneas de investigación: saberes, migración, género, educación. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

Constanza Herrera-Seda

Académica Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Psicóloga, Magister en Investigación Social y Desarrollo, y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción (Chile). Su trabajo se orienta a la formación del profesorado y profesionales en el área de la educación de pregrado y postgrado, así como al desarrollo de proyectos de investigación, innovación y vinculación con el medio en el área de educación. Su principal área de investigación se encuentra en la formación del profesorado para abordar el desafío de la inclusión educativa, considerando profesores en formación inicial, docentes en ejercicio en las escuelas y formadores del profesorado. Email: constanza.herrera.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-6495>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Identidad Profesional del Profesorado de la Modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en Chile

Professional Identity of Teachers of the Education Modality for Young People and Adults in Chile

Cristóbal Madero Cabib *,¹ y Tomás Ilabaca Turri²

¹ Universidad Alberto Hurtado, Chile

² Universidad de Playa Ancha, Chile

RESUMEN:

Los procesos de masificación escolar imponen nuevos desafíos a los Estados. Dentro de estos, se encuentra la responsabilización frente a la población que no culmina sus estudios de primaria y secundaria. Esta modalidad educativa especial es conocida como “Educación para Personas Jóvenes y Adultas” (EPJA). Frente a dicho desafío, los y las docentes que trabajan en este sector poseen un rol fundamental. En el presente artículo se ofrece una caracterización de los y las docentes que trabajan en estas escuelas en Chile, poniendo énfasis en dimensiones tradicionales de la Identidad Profesional Docente, así como incorporando una dimensión respecto a la Vocación. Los resultados no solo permiten conocer con mayor precisión el tipo de docente que trabaja en estas escuelas, sino que también para el diseño de futuras políticas públicas orientadas a potenciar el perfil docente.

DESCRIPTORES:

Educación para personas jóvenes y adultas, Identidad profesional docente, Chile.

ABSTRACT:

In the face of the processes of school massification, new challenges emerge for states. Among these is the responsibility towards the population that does not complete their primary and secondary education. This special educational modality is known as “Education for Young and Adult People.” Facing this challenge, the teachers who work in this sector have a fundamental role. This article offers a characterization of the teachers working in these schools in Chile, emphasizing traditional dimensions of Professional Teacher Identity, as well as incorporating a dimension regarding Vocation. The results not only allow for a more precise understanding of the type of teacher working in these schools but also for the design of future public policies aimed at enhancing the teacher profile.

KEYWORDS:

Youth and adult education, Teacher professional identity, Chile.

CÓMO CITAR:

Madero Cabib, C. y Ilabaca Turri, T. (2024). Identidad profesional del profesorado de la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 81-101.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200081>

1. Introducción

Uno de los desafíos que deben abordar los sistemas escolares una vez que alcanzan niveles de universalidad tiene que ver con responsabilizarse de aquella parte de la población que no ha culminado la educación primaria y secundaria y que tienen el derecho a continuar su trayectoria educativa (Algún texto de política o teórico que pueda apoyar esto). Esto no representa una excepción para el caso chileno donde, para el año 2017, cerca de 5 millones de personas mayores de 18 años no han finalizado su educación secundaria, lo que equivale aproximadamente al 42,9 % de la población adulta del país (Acuña-Collao, 2022).

Para hacerse cargo de desafío, el sistema educativo chileno cuenta con una modalidad especial: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Se trata de una modalidad educativa especializada que se orienta a satisfacer las necesidades de individuos jóvenes y adultos que no han concluido su educación formal en los tiempos convencionales. Esta modalidad se enfoca en ofrecer oportunidades de aprendizaje que sean flexibles y adecuadas a las circunstancias particulares de estos estudiantes, permitiendo la continuación y finalización de estudios básicos y medios. Las características distintivas de la EPJA son la flexibilidad, la inclusividad, la adaptabilidad, y el reconocimiento de saberes previos (Mineduc, 2009). La EPJA no se limita a la alfabetización y educación básica, sino que también se centra en el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo, contribuyendo al empoderamiento personal y profesional de los estudiantes.

A pesar de que la realidad de quienes se desenvuelven en contexto de EPJA ha tendido a quedar afuera de las principales agendas de investigación educativa del país (Madero y Mingo, 2024), con el tiempo se ha constituido como materia de preocupación desde la política educativa tanto en sus aspectos pedagógicos (Flores, 2021; Williamson et al, 2019), curriculares (Letelier, 2021), como de formación docente (Camus et al., 2021) entre otros elementos.

A propósito de este último elemento, ha sido vastamente estudiado como uno de los actores centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje son los docentes (Flennaugh et al., 2017). Esto principalmente porque quienes ejercen la docencia son el factor intra-escuela más importante a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos (Hanushek, 2006; Hanushek y Rivkin, 2010). Por lo mismo, es relevante atraer y retener docentes, ya sea a nivel general como en las escuelas alternativas (Espinoza-Días et al., 2019; McGregor y Mills, 2012), de reingreso (Nobile y Arroyo, 2015), o de segunda oportunidad (Gallagher, 2011; McFadden, 1996), que constituyen el contexto de escuelas EPJA.

En consecuencia, frente a la necesidad de atender la recuperación de trayectorias educativas interrumpidas, resulta relevante estudiar a los docentes que trabajan en escuelas para jóvenes y adultos (EPJA). De esta forma, este artículo presenta una caracterización de los y las docentes que trabajan en estas escuelas en Chile, así como también las motivaciones que les llevaron a ingresar y luego mantenerse en la docencia, sus creencias sobre aprendizaje y la satisfacción que experimentan en el ejercicio de la docencia. Conocer cómo se configuran estas distintas dimensiones del trabajo de los y las docentes que se desenvuelven en EPJA, entrega luces respecto a generar políticas de apoyo y reconocimiento hacia ellos, así como también con un impacto en el aprendizaje de quienes asisten.

2. La educación de personas jóvenes y adultos EPJA

La educación y el aprendizaje de adultos son fundamentales para dotar a las personas de los conocimientos, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y tomar control de sus destinos (Letelier, 2021). Esta modalidad educativa también es crucial para lograr la equidad e inclusión, reducir la pobreza y construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento.

La EPJA atiende a la población más vulnerable, pero enfrenta limitaciones significativas, como una subvención escolar inferior a la del resto del sistema educativo¹, falta de acceso a la subvención escolar preferencial y ausencia de un sistema de monitoreo de la calidad de los aprendizajes (Ley 20.509). La misión de la EPJA es ampliar y fortalecer su potencial para brindar oportunidades a quienes han interrumpido sus trayectorias educativas debido a la precariedad y desigualdad social. En 2019, la modalidad atendió a aproximadamente 180.000 personas, cubriendo menos del 4 % de la demanda potencial (Mineduc, 2019). Sin embargo, su alcance trasciende el sistema educativo, promoviendo un aprendizaje a lo largo de la vida y en diversos ámbitos. En efecto, Picón (2018) muestra que los docentes que trabajan en esta modalidad consideran que la contribución más significativa de la EPJA es ayudar a las personas a construir un proyecto de vida y desarrollar expectativas de futuro, reconociéndolos y valorándolos como individuos

Para lograr una educación de calidad en la EPJA, es esencial desarrollar un currículum que atienda la diversidad de la población y potencie historias y retos comunes (Acuña-Collao, 2022; Acuña-Collao y Catelli, 2022). Esto incluye una organización curricular con programas específicos que faciliten la trayectoria educativa y permitan la incorporación en diferentes momentos del año. Además, se debe considerar la comunicación digital y su impacto en los procesos de aprendizaje, abriendo posibilidades para modalidades *e-learning* o *b-learning*, especialmente en contextos de pandemia.

La EPJA se adapta a la diversidad de la población mediante múltiples iniciativas y buenas prácticas recogidas en América Latina y el Caribe (Calvo Muñoz, 2021). Desde la perspectiva del derecho a la educación, inclusión y aprendizaje a lo largo de la vida, se han valorizado aspectos centrales de la formación que hoy son más relevantes que nunca. Para comprender y proyectar efectivamente la EPJA, es necesario conocer a fondo la diversidad de sus participantes, lo cual demanda una visión interdisciplinaria que abarque tanto dimensiones sociales como biológicas (Picón, 2018).

Un aspecto crucial dentro de la EPJA son los y las docentes que trabajan en la modalidad. Si bien algunos trabajos han discutido acerca de la necesidad urgente de especialización que responda al avance de las políticas públicas (Pedraza, 2022, p. 13), poco sabemos respecto a las características que poseen, fundamentalmente respecto a sus motivaciones, percepción del impacto de su labor, satisfacción laboral, así como de su “vocación”. Indagar en estos aspectos es relevante, ya que los y las docente son actores fundamentales del proceso educativo, responsable de transmitir y reconstruir el conocimiento, facilitando el desarrollo de las competencias necesarias para la transformación de las sociedades. Una formación permanente y contextualizada es

¹ Información disponible en <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2022/01/valor-subvenciones-DICIEMBRE-2021-Ley21405-Reajuste-61.pdf>

crucial para que los docentes se actualicen en función de su práctica pedagógica y las necesidades de la población estudiantil.

Para esto, es vital formular una agenda de perfeccionamiento docente, articulada con todos los actores que ofrecen programas formativos, escalable, ligada a la investigación y reflexión de la práctica, con un seguimiento permanente y descentralizado. Los cursos deben invitar a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, basándose en la experiencia de docentes con trayectoria en la EPJA, y promover la mejora continua de la calidad de la enseñanza (UNESCO, 2015).

3. Metodología

El presente estudio tiene como objetivo indagar sobre las percepciones de los docentes que se desempeñan en educación para jóvenes y adultos (EPJA) respecto a diversas dimensiones de su identidad profesional (IPD).

Cabe señalar que la IPD es un proceso continuo, socialmente situado y que incorpora aspecto de la agencia de los y las docentes; en ese sentido, es un concepto –la IDP– que se compone de distintas características que transitan entre el contexto donde se desempeñan los profesionales (Ávalos, 2013; Beijaard et al., 2004; Day, 2018), por lo que combina aspectos de subjetividad de los docentes, como también del entorno (cómo el entorno los observa) (Madero y Mingo, 2024).

La revisión de literatura nos permite identificar tres dimensiones clásicas de la IDP (Madero y Mingo, 2024), es decir, motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia (McGregor y Mills, 2012; Thomas et al., 2020), creencias sobre el aprendizaje (Baumeler, 2019; Noonan, 2019), así como la satisfacción laboral de los docentes con respecto al ejercicio de la docencia (Gkolia et al., 2014; Ouyang y Paprock, 2006). Junto a estas dimensiones clásicas de la IDP, para este estudio agregamos una dimensión emergente que es la de “Vocación”, la cual, más allá del carácter polisémico del término, una de las acepciones actuales comprende la vocación como un “llamado auténtico que viene de la voz interior del docente, la voz que nos invita a honrar la naturaleza de nuestro verdadero ser. Por la voz del docente interior no me refiero a la conciencia o al superego, árbitro moral o juez interno” (Palmer, 1998, p. 29).

- De esta operacionalización de la IDP se desprenden entonces los dos objetivos específicos (OE) del estudio: OE1: Describir las motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia, las creencias sobre aprendizaje, y la satisfacción de docentes EPJA en el ejercicio de la docencia.
- OE2: Describir la vocación de docentes EPJA y su relación con las variables descritas en OE1.

Para ello, se llevó a cabo una encuesta en línea compuesta por preguntas de caracterización individual y cinco escalas. Cada una de estas escalas está construida a partir de diversas dimensiones, y estas dimensiones, a su vez, se componen de ítems que fueron respondidos por los docentes. La estructura de dichas escalas se detalla a continuación:

1. Escala de factores de atracción a la docencia (Watt y Richardson, 2007): Compuesta por 27 ítems y 8 dimensiones.
2. Escala de motivación para mantenerse en la docencia (Roness, 2011): Compuesta por 11 ítems divididos en dos dimensiones.

3. Escala de estrategias para el ejercicio de la docencia (Yoshida et al., 2014): Consta de 9 ítems divididos en 2 dimensiones.
4. Escala de satisfacción (Bolin, 2007): Compuesta por 11 ítems divididos en 3 dimensiones.
5. Escala de vocación (Dobrow y Tosti-Kharas, 2011): Consta de 12 ítems y no contiene dimensiones.

Participantes

Durante el mes de agosto de 2023, se realizó una prueba piloto con 30 docentes en 3 EPJA de distintas regiones en Chile (Antofagasta, Biobío, y Metropolitana). Esta etapa permitió observar el funcionamiento general de la encuesta y orientar acerca de las modificaciones necesarias a algunas preguntas. La encuesta, con los cambios pertinentes incorporados, fue enviada mediante correo electrónico a los y las docentes de EPJA, cuyos contactos fueron obtenidos a partir de una base de datos proporcionada por el Ministerio de Educación de Chile. Esta base de datos constaba de 1166 contactos de docentes.

La encuesta se contestó entre el 5 de septiembre y 5 de octubre del 2023. Se obtuvo una muestra final de 378 casos de un universo de 1.166 docentes registrados en las bases de datos oficiales del Ministerio de Educación, lo que representa un 32,4 % de la población. Estos valores permiten que, a partir del análisis de la muestra, se puedan generar inferencias estadísticas para la población en su totalidad con un alto grado de fiabilidad (nivel de confianza del 95 %; margen de error del $\pm 4,15$ %)².

La muestra final se compone en un 54 % de mujeres, 45 % hombres y 1 % de personas que prefieren no especificar su sexo. Además, el 15 % de los y las docentes de la muestra ejercen la docencia hace 5 años o menos, el 13 % lo hace entre 6 y 10 años y el 23 % hace más de 10 años. Respecto de la distribución por región, un 24,5 % de la muestra vive en la Región Metropolitana, siendo la región con mayor representación, seguida por la región del Biobío con un 13,4 % y por la región de Valparaíso con un 12,1 %.

Una de las principales categorizaciones dentro de los participantes tiene que ver con la jornada en la que se desempeñan. Principalmente, se hace una división en tres de ellas: mañana, tarde y vespertino. Ahora bien, si se desea caracterizar etariamente a los estudiantes que estudian en estas jornadas, los datos muestran que la edad promedio de los estudiantes en las jornadas de la mañana y la tarde son similares (26,57 y 25,77 años respectivamente), mientras que la edad de la jornada vespertina es notoriamente mayor con un promedio de 37,91 años.

Valores perdidos

Del total de encuestas, 368 fueron completadas en su totalidad, mientras que 10 se encontraron incompletas, presentando en algún grado valores perdidos. Cabe señalar que el porcentaje de estos valores no superaba el 5 % en ninguno de los ítems analizados. Si bien este es un valor bajo y podría haberse ignorado, se consideró pertinente imputar los valores perdidos para no excluir estos 10 casos del análisis.

² Esto significa que, si se repite el estudio múltiples veces, el verdadero valor de la población estaría dentro del intervalo de confianza el 95 % de las veces.

Para imputar los valores faltantes, se utilizó el método de Expectation Maximization (EM). Este es un método iterativo que permite encontrar estimaciones de máxima verosimilitud de parámetros en modelos estadísticos. Esta estrategia facilitó la imputación de valores en los casos donde faltaban respuestas debido a la no finalización de la encuesta.

Proceso de Validación de Instrumentos

Se comenzó realizando un análisis de la confiabilidad y de adecuación de los datos obtenidos a través de la encuesta. Para ello, se utilizarán dos indicadores clave: el Alfa de Cronbach y la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

El Alfa de Cronbach es una estadística que mide la consistencia interna de los ítems que conforman un cuestionario. Este coeficiente permite determinar en qué medida los diferentes ítems evalúan el mismo constructo subyacente. Un valor de Alfa de Cronbach superior a 0,70 es generalmente aceptado como indicativo de una confiabilidad aceptable, mientras que valores superiores a 0,90 sugieren una excelente consistencia interna. Estos resultados son relevantes, ya que una alta confiabilidad asegura que los resultados obtenidos son consistentes y fiables.

Por otro lado, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) evalúa la adecuación del muestreo para el análisis factorial. Este índice varía entre 0 y 1; valores por encima de 0.60 son considerados aceptables, y aquellos superiores a 0,80 indican una excelente adecuación. Un KMO alto sugiere que los datos son adecuados para llevar a cabo un análisis factorial, lo que es fundamental para identificar las relaciones entre los ítems y la estructura subyacente del constructo medido.

En el Cuadro 1 se muestran los valores obtenidos para el Alfa de Cronbach y la Medida KMO, lo que nos permitirá evaluar la calidad de nuestros datos y su idoneidad para el análisis posterior.

Cuadro 1

Valores obtenidos para Alfa de Cronbach y Medida KMO

Escalas	Indicador	Valor
Escala de factores de atracción a la docencia	Alfa de Cronbach	0,883
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,887
Escala de Motivación	Alfa de Cronbach	0,808
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,877
Escala de Estrategias para el ejercicio de la docencia	Alfa de Cronbach	0,881
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,920
Escala de Satisfacción	Alfa de Cronbach	0,757
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,820
Escala de Vocación	Alfa de Cronbach	0,932
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,946

Una vez evaluada la confiabilidad y la adecuación del muestreo, se procedió al análisis factorial confirmatorio, que permitió validar la estructura teórica previamente planteada y verificar si los datos se ajustaban al modelo propuesto. Este enfoque integral asegura que las inferencias realizadas a partir de los datos sean robustas y válidas.

El análisis factorial confirmatorio reveló una distribución diferente a la planteada inicialmente para los ítems de las escalas en relación con las dimensiones o factores. En la mayoría de las escalas, se mantuvo la cantidad de factores propuestos. Sin

embargo, en la escala de factores de atracción a la docencia, aunque se conservaron las 8 dimensiones originales, se realizó una redistribución de los ítems que la componen.

Luego de este primer análisis y para comenzar a indagar en los resultados de la encuesta, se utilizaron estadísticos descriptivos para las distintas escalas trabajadas. Principalmente se analizaron las medias, lo que permitió comparar diferentes grupos en función de variables independientes como sexo, tipo de jornadas en las que trabajan, cantidad de jornadas, años ejerciendo la docencia, entre otras.

Posteriormente, se analizó la correlación entre las distintas escalas y algunas de las variables utilizadas para el análisis descriptivo, con el fin de determinar si existían relaciones significativas entre ellas.

Luego de haber confirmado la confiabilidad e idoneidad de las escalas para cumplir los objetivos del estudio, se comenzó a indagar los resultados de la encuesta mediante el uso de estadísticos descriptivos aplicados. Este proceso se centró en el análisis de las medias de las respuestas de los participantes, lo que facilitó la comparación de diferentes grupos según variables independientes como sexo, jornada laboral, cantidad de jornadas y años de experiencia docente, entre otras.

4. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos de este análisis, organizados en función de los dos objetivos específicos del estudio. En primer lugar, se abordará el Objetivo Específico 1 (OE1), que se centra en las motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia, así como en las creencias sobre el aprendizaje y la satisfacción. Todos estos factores son parte de las escalas tradicionales para la construcción de la Identidad Profesional Docente. Seguidamente, se discutirá el Objetivo Específico 2 (OE2), relacionado con la vocación, y que busca poner en diálogo, en un segundo artículo, vocación e identidad profesional.

4.1. OE1: Describir las motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia, las creencias sobre aprendizaje, y la satisfacción de docentes EPJA en el ejercicio de la docencia.

Para el abordaje de este objetivo, se emplearon cuatro escalas tradicionales para la construcción de Identidad Docente: la Escala de Motivaciones para Ingresar a la Docencia, la Escala de Motivación para Mantenerse en la Docencia, la Escala de Estrategias para el Ejercicio de la Docencia y la Escala de Satisfacción. Para todas las escalas, cada ítem tiene una evaluación que va desde 1, el puntaje más bajo, hasta 5, el puntaje máximo. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos para cada una de estas escalas.

4.1.1. Factores de atracción a la docencia (FIT-CHOICE)

La Escala de Factores de Atracción a la Docencia, está compuesta por 28 ítems distribuidos en 8 dimensiones. Cada dimensión se construye a partir de entre 2 y 6 ítems, basándose en las respuestas proporcionadas por los participantes. En el Cuadro 2 se detallan cada una de estas dimensiones.

Cuadro 2*Dimensiones e ítems de escala de Atracción a la Docencia*

Dimensión	Ítems
Contribución social	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes hacen una contribución valiosa a la sociedad • Me permitiría trabajar contra la desigualdad social • Me permitiría elevar las expectativas en mis estudiantes • Permite “devolver” a la sociedad lo recibido • Me permitiría contribuir a mejorar la equidad social • Quería transmitir mi experiencia a otras personas
Seguridad Laboral	<ul style="list-style-type: none"> • La docencia sería un trabajo seguro • La docencia me ofrecía un trabajo estable • Ser docente me permitiría tener un sueldo fijo • Siendo docente tendría vacaciones más extensas
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Tenía buenas habilidades para enseñar • Tenía cualidades/aptitudes para ser buen/a docente • La docencia es una profesión que se adecuaba a mis habilidades • Me gustó siempre enseñar
Influencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Mis amistades pensaban que era bueno enseñando • Mis compañeros de trabajo pensaban que tenía talento enseñando • Mis familiares pensaban que debía ser profesor
Oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se me presentó la oportunidad de enseñar • Simplemente tuve la ocasión de enseñar
Experiencia docente previa	<ul style="list-style-type: none"> • Tuve docentes a quienes admiré y que han influido positivamente en mí • Tuve buenos profesores como modelos a seguir • Tuve experiencias de aprendizaje positivas
Conciliación Laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Los horarios de trabajo son compatibles con otras responsabilidades laborales /CL • Los horarios de trabajo serían compatibles con mis responsabilidades familiares /TF • Ser docente permite tener un ingreso extra /CL
Valor intrínseco	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre había querido ser docente • Me interesaba la docencia

Para trabajar con el total del puntaje obtenido para cada participante, se sumó el puntaje de cada uno de los ítems que componen el índice FIT-CHOICE. Para la muestra se obtiene una media de 102,19. Se considera un puntaje alto, considerando que el puntaje máximo es de 135 para este índice (Media: 102,56; Desviación: 14,41; Mínimo: 38; Máximo: 135). Luego, se calcularon las medias para cada una de las dimensiones que componen este índice, siendo las más altas las de la dimensión contribución social, habilidad, seguridad laboral y experiencia docente previa.

Cuadro 3***Puntajes escala Atracción a la Docencia***

Dimensión Fit-Choice	Media	Mínimo	Máximo
Contribución social	26,23	6	30
Seguridad Laboral	13,26	4	20
Habilidades	17,17	4	20
Influencias sociales	10,15	3	15
Oportunidad	6,57	2	10
Experiencia docente previa	12,77	3	15
Conciliación Laboral	8,35	3	15
Valor intrínseco	8,06	2	10

Al comparar las medias según el género, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en el índice total, ni tampoco en cada una de las dimensiones.

Cuadro 4***Variables de Atracción a la Docencia según sexo***

Dimensión Fit-Choice	Hombre	Mujer
Contribución social	26,09	26,33
Seguridad Laboral	13,31	13,2
Habilidades	17,07	17,26
Influencias sociales	10,31	10,02
Oportunidad	6,83	6,37
Experiencia docente previa	12,72	12,79
Conciliación Laboral	8,4	8,31
Valor intrínseco	7,96	8,14
<i>Total</i>	<i>102,7</i>	<i>102,42</i>

Si se realiza el mismo ejercicio realizando el análisis según las jornadas en las que se desempeñan, se identifica que las mayores medias en el índice total se obtienen para quienes trabajan en las jornadas de la tarde y vespertina con una media de 109. Lo mismo sucede para el caso de las dimensiones que componen la escala, excepto para la dimensión oportunidad, en donde quienes trabajan en la mañana son quienes obtienen un mayor puntaje.

Cuadro 5***Valores de dimensiones a la Atracción a la Docencia según jornada***

Dimensión Fit-Choice	Mañana	Mañana – Tarde	Mañana – Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Contribución social	26,11	25,6	25,74	21,75	27,26	26,52	26,14
Seguridad Laboral	12,89	13,61	12,8	11,5	15,04	13,08	13,23
Habilidades	16,78	16,95	16,86	13,75	17,78	17,55	16,84
Influencias sociales	10,78	9,47	9,94	8,25	11,11	10,27	10,02
Oportunidad	6,83	6,05	6,63	5,5	6,63	6,61	6,68
Experiencia docente previa	12,83	12,22	12,8	11,25	13	12,9	12,75
Conciliación Laboral	9,11	8,16	7,6	4,25	9,78	8,5	8,1
Valor intrínseco	7,94	7,74	8,09	7,25	8,41	8,24	7,87
<i>Total</i>	<i>103,2</i>	<i>99,8</i>	<i>100,46</i>	<i>83,5</i>	<i>109</i>	<i>103,6</i>	<i>101,6</i>

Si la muestra se divide entre la cantidad de jornadas en las que trabajan, los resultados de las medias cambian. En este caso, los docentes que trabajan en dos jornadas son aquellos que obtienen medias mayores tanto para el índice completo como para las dimensiones de “Seguridad laboral” y “Conciliación laboral”. Por otro lado, quienes trabajan en solo una jornada obtienen puntajes mayores en 4 de 8 dimensiones: “Contribución social”, “Habilidades”, “Influencias sociales” y “Valor intrínseco”. Finalmente, quienes trabajan en tres jornadas solo obtienen puntajes mayores en “Oportunidad” y “Experiencia previa”. De estos aspectos podemos desprender que, al considerar la atracción a la docencia, pareciera ser que trabajar una jornada es mejor, aunque se necesitarían estrategias para entregar mayor seguridad laboral

Cuadro 6

Valores de dimensiones a la Atracción a la Docencia según jornadas agrupadas

Dimensión	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Contribución social	26,16	26,07	26,14
Seguridad Laboral	12,8	13,85	13,23
Habilidades	17,36	17,13	16,84
Influencias sociales	10,26	10,06	10,02
Oportunidad	6,52	6,49	6,68
Experiencia docente previa	12,67	12,6	12,75
Conciliación Laboral	8,28	8,47	8,1
Valor intrínseco	8,18	8,05	7,87
<i>Total</i>	<i>102,23</i>	<i>102,73</i>	<i>101,63</i>

En cuanto al tiempo ejerciendo la docencia, se observa que los docentes con menos de 5 años de experiencia presentan una media mayor en el índice total en comparación con los otros grupos. Esta tendencia se repite en las dimensiones de “Seguridad laboral”, “Influencias sociales”, “Oportunidad” y “Conciliación laboral”. Por otro lado, los docentes con más de 10 años de experiencia obtienen medias superiores en las dimensiones de “Contribución social”, “Habilidades”, “Experiencia previa” y “Valor intrínseco”.

Cuadro 7

Valores de dimensiones a la Atracción a la Docencia según tiempo ejerciendo la docencia

Dimensión Fit-Choice	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Contribución social	25,73	26,02	26,28
Seguridad Laboral	13,86	13,12	13
Habilidades	16,32	17,03	17,44
Influencias sociales	10,5	10,05	10,1
Oportunidad	6,93	6,54	6,47
Experiencia docente previa	12,66	12,59	12,7
Conciliación Laboral	8,85	7,92	8,28
Valor intrínseco	7,7	7,93	8,22
<i>Total</i>	<i>102,55</i>	<i>101,21</i>	<i>102,49</i>

4.1.2. Escala de Motivación

La escala de motivación consta de 11 ítems divididos en cuatro dimensiones, detalladas en el Cuadro 8.

Cuadro 8**Escala de motivación**

Dimensión Motivación	Ítems
Motivaciones intrínsecas	<ul style="list-style-type: none"> • Quiero ayudar a jóvenes y adultos en su desarrollo y formación como seres humanos • Soy docente porque quiero aportar en las trayectorias educativas de personas jóvenes y adultas • Como docente puedo ayudar a quienes quieren finalizar sus estudios • Me gusta ser docente porque disfruto enseñando • Me gusta ser docente porque tengo habilidades para enseñar • Soy docente porque es una profesión apasionante
Motivaciones extrínsecas	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta ser docente porque tengo mejores condiciones para las vacaciones que la mayoría de las otras profesiones • Soy docente porque solo una parte del tiempo de trabajo es fijo • Una de las ventajas de ser docente es que tengo la posibilidad de encontrar trabajo en todo el país • Como docente tengo mucha autonomía para planificar y realizar mis clases. • Ante todo, siento que al trabajar en EPJA se me da autonomía para ser docente

Para comenzar, se realizó el mismo ejercicio de suma de los ítems que en la escala anterior, obteniéndose una media de 44.84 para el índice de motivación en la muestra total. Esta cifra puede considerarse alta, ya que el puntaje máximo es de 55 (Media: 44,84; Mediana: 45; Desviación: 6; Mínimo: 17; Máximo: 55).

Si se hace el mismo análisis por dimensiones de la escala, se observa que aquella que presenta la media más alta es “Motivaciones intrínsecas”, siendo las motivaciones más relevantes para los y las docentes de la muestra.

Cuadro 9**Valores según dimensiones de la Motivación**

Dimensión Motivación	Media	Mínimo	Máximo
Motivaciones intrínsecas	27,53	6	30
Motivaciones extrínsecas	17,31	5	25

En esta escala referente a la motivación, es posible observar mayores diferencias según género, existiendo una media más alta para mujeres en las dos dimensiones.

Cuadro 10**Valores por dimensión de motivación según sexo**

Dimensión Motivación	Hombre	mujer
Motivaciones intrínsecas	27,18	27,84
Motivaciones extrínsecas	17,18	17,39
<i>Total</i>	<i>44,35</i>	<i>45,22</i>

Para el caso de las jornadas en las que se desempeñan las y los docentes de la muestra, se observa que quienes trabajan en las jornadas de tarde y vespertina obtienen un mayor puntaje en la escala de motivación y para ambas dimensiones.

Cuadro 11**Valores por dimensión de motivación según jornada**

Dimensión Motivación	Mañana	Mañana -Tarde	Mañana – Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Motivaciones intrínsecas	27,37	26,99	27,14	25,75	27,78	27,72	27,43
Motivaciones extrínsecas	17,13	17,35	18	12,25	18,67	17,06	17,2
<i>Total</i>	<i>44,49</i>	<i>44,34</i>	<i>45,14</i>	<i>38</i>	<i>46,44</i>	<i>44,78</i>	<i>44,63</i>

Si se analizan los puntajes de las medias según cantidad de jornadas en las que se desempeñen las y los docentes, se observa que quienes se desempeñan en 2 jornadas obtienen una media mayor para la escala en general y para la dimensión “Motivaciones extrínsecas”. Para el caso de “Motivaciones extrínsecas” son quienes se desempeñan en una sola jornada quienes obtienen mayores puntajes.

Cuadro 12**Valores por dimensión de motivación según jornadas agrupadas**

Dimensión Motivación	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Motivaciones intrínsecas	27,59	27,24	27,43
Motivaciones extrínsecas	16,96	18,01	17,2
<i>Total</i>	<i>44,55</i>	<i>45,25</i>	<i>44,63</i>

En cuanto al tiempo que llevan ejerciendo la docencia, se observa que, en la escala de motivación, la media es mayor para los docentes que llevan entre 6 y 10 años en la profesión. En la dimensión de “Motivaciones intrínsecas”, quienes obtienen mayores puntajes son los docentes con más de 10 años de experiencia, mientras que en la dimensión de “Motivaciones extrínsecas”, la media es mayor para aquellos que llevan 5 años o menos ejerciendo la docencia.

Cuadro 13**Valores por dimensión de motivación según años ejerciendo la docencia**

Dimensión Motivación	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Motivaciones intrínsecas	26,68	27,41	27,77
Motivaciones extrínsecas	18,31	17,88	16,88
<i>Total</i>	<i>45</i>	<i>45,29</i>	<i>44,65</i>

4.1.3. Estrategias para el ejercicio de la docencia

La Escala de Estrategias para el Ejercicio de la Docencia es la tercera escala considerada en esta exposición de resultados para el OE1. Está compuesta por nueve ítems divididos en dos dimensiones, como se muestra en el Cuadro 14.

La media del puntaje total, es decir la suma de los nueve ítems, para el total de la muestra es de 40,28 considerando un máximo de puntaje de 45 (Media: 40,28; Mediana: 41; Desviación: 4,66; Mínimo: 9; Máximo: 45)

Cuadro 14***Dimensiones de Estrategias para el ejercicio de la docencia***

Dimensión docencia	Ítems
Relación con la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Es fundamental considerar las experiencias previas de mis estudiantes • Considero necesario usar diferentes estrategias y distintos materiales según las necesidades de mis estudiantes • Me gusta animar a mis estudiantes a hacer preguntas sobre el entorno y la sociedad en que se desenvuelven • En cada unidad incorporo ejemplos de la vida cotidiana • Debo otorgarle más tiempo a un estudiante si lo requiere para completar una tarea
Enseñanza personalizada	<ul style="list-style-type: none"> • Mi capacidad de ser flexible es el elemento más relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje • Es necesario dejar que cada estudiante trabaje a su propio ritmo sin importar la cantidad de tiempo que le tome aprender un nuevo concepto • Es importante que los y las estudiantes participen en la toma de decisiones sobre los temas que se tratarán en clase • Es fundamental generar un ambiente de trabajo silencioso y productivo

Respecto a las medias por dimensión, se observa que en ambas dimensiones las medias se encuentran relativamente cerca del puntaje máximo, lo que indica una alta valoración de las estrategias para la enseñanza. Además, la media es mayor para la dimensión de “Relación con la experiencia previa” en comparación con la de “Enseñanza personalizada”.

Cuadro 15***Valores según dimensión de las Estrategias del ejercicio de la docencia***

Dimensión docencia	Media	Mínimo	Máximo
Relación con la experiencia	18,89	4	20
Enseñanza personalizada	21,39	5	25

Para el caso de las dos dimensiones de la escala, no existen diferencias significativas por género. Sin embargo, se observa una leve alza en los puntajes a favor de las mujeres.

Cuadro 16***Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según sexo***

Dimensión docencia	Hombre	Mujer
Relación con la experiencia	18,61	19,11
Enseñanza personalizada	21,34	21,41

En el caso de las jornadas en las que se desempeñan los docentes de la muestra, se observan mayores puntajes para aquellos que trabajan en la jornada de la tarde, tanto en el total de la escala como en las dimensiones de “Enseñanza personalizada” y “Relación con la experiencia”.

Cuadro 17**Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según jornada laboral**

Dimensión docencia	Mañana	Mañana -Tarde	Mañana -Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Relación con la experiencia	19,5	18,93	18,89	19,75	18,22	18,97	18,8
Enseñanza personalizada	21,94	21,57	21,51	22,5	20,96	21,35	21,3
<i>Total</i>	<i>41,44</i>	<i>40,5</i>	<i>40,4</i>	<i>42,25</i>	<i>39,19</i>	<i>40,32</i>	<i>40,09</i>

Si dividimos la muestra según la cantidad de jornadas en las que trabajan los docentes, se observa que aquellos que se desempeñan en una jornada obtienen mayores medias tanto en la escala general como en la dimensión de “Relación con la experiencia”. Por otro lado, los docentes que trabajan en dos jornadas tienen una media superior en la dimensión de “Enseñanza personalizada”.

Cuadro 18**Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según jornada laboral agrupada**

Dimensión docencia	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Relación con la experiencia	19,02	18,75	18,8
Enseñanza personalizada	21,42	21,43	21,3
<i>Total</i>	<i>40,44</i>	<i>40,18</i>	<i>40,09</i>

Ahora, según la cantidad de años que llevan ejerciendo la docencia, se observa que los docentes con mayor puntaje en el total de la escala son aquellos que tienen entre 6 y 10 años de experiencia en la profesión. Esta tendencia también se refleja en ambas dimensiones de la escala.

Cuadro 19**Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según años ejerciendo la docencia**

Dimensión docencia	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Relación con la experiencia	18,29	19,07	18,96
Enseñanza personalizada	20,93	21,64	21,4
<i>Total</i>	<i>39,22</i>	<i>40,71</i>	<i>40,37</i>

4.1.4. Escala de Satisfacción

La Escala de Satisfacción es la cuarta y última escala considerada en esta exposición de resultados para el OE1. Está compuesta por once ítems divididos en tres dimensiones, como se muestra en el Cuadro 20.

La media total de todos los ítems de la escala obtenida para la muestra es de 42,12. Si bien no es un puntaje bajo, no es tan alto como en otras de las escalas, en relación con el máximo puntaje (Media: 42,12; Desviación: 5,26; Min: 11; Max: 55).

Cuadro 20**Escala de satisfacción**

Dimensión Satisfacción	Ítems
Autorrealización	Enseñar conocimientos y educar a las personas hace que mi trabajo sea importante. Contribuyo a la sociedad con cada generación que finaliza su trayectoria educativa Los y las estudiantes me respetan El trabajo exige todas mis energías.
Ingresos salariales	Mis ingresos son satisfactorios. Los ingresos son muy buenos en comparación con otras profesiones Estoy satisfecho/a con los bonos que recibo
Relaciones	Los y las colegas me ayudan con entusiasmo en las dificultades Tengo una buena relación con la mayoría de mis colegas Prefiero trabajar de manera colectiva. El equipo directivo se preocupa por mi bienestar

Si comparamos los puntajes según género de los participantes, vemos que existen mayores medias para la escala total y para todas las dimensiones en el caso de las mujeres. Sin embargo, las diferencias entre ambos grupos no son estadísticamente relevantes.

Cuadro 21**Valoración de la Satisfacción según sexo**

Dimensión satisfacción	Hombre	Mujer
Autorrealización	17,9	18,27
Ingresos salariales	7,7	7,71
Relaciones	16,2	16,4
<i>Total</i>	<i>41,79</i>	<i>42,38</i>

Si se comparan las medias según las jornadas en las que se desempeñan los docentes de la muestra, se observa que las medias son más altas para aquellos que trabajan en la jornada de tarde en las dimensiones de “Ingresos salariales” y “Relaciones dentro de la comunidad”, además de obtener un mayor puntaje promedio en la escala de satisfacción. Por otro lado, para la dimensión de “Autorrealización”, el mayor puntaje medio corresponde a la jornada de mañana.

Cuadro 22**Valoración de la satisfacción según tipo de jornada laboral**

Dimensión satisfacción	Mañana	Mañana -Tarde	Mañana- Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Autorrealización	18,56	17,83	17,91	18,25	17,72	18,25	18,03
Ingresos salariales	7,44	7,23	7,2	10,25	8,89	7,8	7,59
Relaciones	16,56	16,33	16,31	17,75	16,5	16,13	16,43
<i>Total</i>	<i>42,56</i>	<i>41,39</i>	<i>41,43</i>	<i>46,25</i>	<i>43,11</i>	<i>42,19</i>	<i>42,05</i>

Ahora bien, si se realiza el mismo ejercicio según cantidad de jornadas en que se desempeñan los docentes, vemos que aquellos que trabajan solo una jornada obtienen mayores puntajes en la escala de satisfacción y en las dimensiones “Autorrealización” e “Ingresos salariales”, mientras que quienes trabajan en tres jornadas obtienen un mayor puntaje en “Relaciones dentro de la comunidad”. Lo anterior puede ser

explicado por el tiempo que los y las docentes permanecen en el establecimiento, lo que permite estrechar relaciones con los distintos agentes de la comunidad.

Cuadro 23

Valoración de la satisfacción según tipo de jornada laboral agrupada

Dimensión satisfacción	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Autorrealización	18,07	17,84	18,03
Ingresos salariales	8,12	7,61	7,59
Relaciones	16,3	16,39	16,43
<i>Total</i>	42,49	41,84	42,05

Para el caso de los años que llevan ejerciendo la docencia, destaca que quienes llevan 5 años o menos obtienen una media mayor para la dimensión “ingresos salariales” y en la escala en su totalidad.

Cuadro 24

Valoración de la satisfacción según años de experiencia laboral

Dimensión satisfacción	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Autorrealización	17,49	18,19	18,19
Ingresos salariales	8,31	7,26	7,74
Relaciones	15,91	16,17	16,46
<i>Total</i>	41,71	41,62	42,4

4.1.5. Correlaciones entre escalas tradicionales de Identidad Docente y modelo de análisis factorial

Luego de presentar los resultados obtenidos para las cuatro escalas que componen el OE1, se inicia la exposición de la segunda parte de este objetivo, en la cual se llevó a cabo un análisis correlacional entre las escalas y se desarrolló un modelo de análisis factorial.

Para calcular la medida de correlación, se utilizó el índice de correlación de Pearson (r), determinándose para cada posible pareja de las escalas previamente descritas. Tal como se muestra en la siguiente tabla, todas las escalas correlacionan de manera significativa con las demás.

Cuadro 25

Correlaciones entre dimensiones

Dimensiones	Fit-Choice	Motivación	Docencia	Satisfacción
Fit-Choice	r 1	,699**	,469**	,435**
Motivación	r ,699**	1	,581**	,529**
Docencia	r ,469**	,581**	1	,569**
Satisfacción	r ,435**	,529**	,569**	1

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Destaca la correlación obtenida entre la Escala de Motivación con la de Factores de Atracción a la docencia, como la más alta entre todas las parejas de escalas.

4.2. OE2: Describir la vocación de docentes EPJA y su relación con las variables descritas en OE1.

Para el desarrollo de este objetivo se empleó una sola escala, la de Vocación. Esta escala está constituida por 12 ítems y los cuales no consideran construcción de dimensiones, tal como muestra el Cuadro 26.

Cuadro 26***Escala de vocación docente***

Ítems
• Me apasiona ser docente.
• Disfruto ser docente más que cualquier otra cosa.
• Ser docente me da una inmensa satisfacción.
• Sacrificaría todo para seguir siendo docente.
• Lo primero en lo que a menudo pienso cuando me describo a los demás es que soy docente.
• Seguiría siendo docente incluso frente a obstáculos severos.
• Sé que ser docente será parte de mi vida siempre.
• Siento que mi destino es ser docente.
• Ser docente está siempre en mi mente de alguna manera.
• Incluso cuando no estoy trabajando, pienso en la docencia.
• Mi vida sería mucho menos significativa sin mi trabajo como docente.
• Ser docente es una experiencia profundamente conmovedora y gratificante para mí.

La media obtenida para la suma total de los ítems de la escala, por el total de la muestra es de 48,65, siendo el máximo puntaje los 60 puntos (Media: 48,65; Desviación: 8,96; Mínimo: 12; Máximo: 60).

Si se compara por género, es posible observar que las mujeres son quienes obtienen una media mayor para esta escala. Respecto de las jornadas en las que se desempeñan los y las docentes, quienes trabajan en las jornadas de tarde y vespertina son quienes obtienen un puntaje mayor para esta escala. Por su parte, quienes trabajan en tres jornadas obtienen un puntaje levemente mayor en la escala de vocación. En relación a la variable de años ejerciendo la docencia, quienes han trabajado más de 10 años son quienes obtienen una media mayor para la escala de vocación.

Cuadro 27***Media de vocación según género, jornada y años de ejercicio de la docencia***

Variable	Tipo	Media
Género	Hombre	48,15
	Mujer	49,11
Jornada	Mañana	48,83
	Mañana-Tarde	46,24
	Mañana-Vespertina	48,06
	Tarde	47,25
	Tarde-Vespertina	52,04
	Vespertina	48,72
	Todas	48,73
Número Jornadas	1 jornada	48,65
	2 jornadas	48,49
	3 jornadas	48,73
Años de ejercicio	5 años o menos	45,24
	Entre 6 y 10 años	48,12
	Más de 10 años	49,59

4.2.1. Correlación entre las escalas tradicionales de Identidad Docente y la Motivación

Al igual que en el apartado anterior, se analizó el grado de correlación entre las escalas tradicionales para medir la identidad docente. En esta ocasión, se agregó una quinta

escala: Motivación. Con esto, se logró realizar un análisis correlacional de las escalas que conforman el OE1 y el OE2. Nuevamente, se observó que todas las escalas correlacionan significativamente entre sí.

Cuadro 28

Correlación entre dimensiones

Dimensiones		Fit-Choice	Motivación	Docencia	Satisfacción	Vocación
Fit-Choice	r	1	,699**	,469**	,435**	,506**
Motivación	r	,699**	1	,581**	,529**	,551**
Docencia	r	,469**	,581**	1	,569**	,553**
Satisfacción	r	,435**	,529**	,569**	1	,603**
Vocación	r	,506**	,551**	,553**	,603**	1

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se destaca que la escala que correlaciona linealmente en mayor medida con la Motivación es la escala de Satisfacción.

5. Conclusiones

La investigación presentada proporciona una visión integral sobre la identidad profesional del profesorado en la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Chile. Las dimensiones analizadas en el artículo contribuyen en la relevancia de la EPJA y su rol transformador. La EPJA es fundamental para proporcionar segundas oportunidades educativas a una parte significativa de la población adulta chilena que no completó su educación formal. Su enfoque en la flexibilidad y adaptabilidad permite atender las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo así su empoderamiento personal y profesional. A pesar de sus limitaciones, como la subvención escolar inferior y la falta de un sistema de monitoreo de calidad, la EPJA ha demostrado ser un instrumento crucial para la equidad e inclusión social, contribuyendo a la reducción de la pobreza y la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

Sobre el perfil y motivaciones del profesorado EPJA, destaca que los docentes de EPJA en Chile están motivados por una variedad de factores, incluyendo la contribución social, la seguridad laboral, y su habilidad para enseñar. Estos factores reflejan tanto aspiraciones personales como un compromiso con la mejora de la sociedad. La vocación docente y la satisfacción en el ejercicio de la docencia son elementos clave que influyen en la permanencia de los profesores en este campo. Los docentes sienten una gran satisfacción al contribuir al desarrollo de proyectos de vida y expectativas de futuro de sus estudiantes.

Por otra parte, existe una necesidad urgente de especialización y formación continua para los docentes de EPJA, adaptada a las políticas públicas y las particularidades de la población estudiantil. La formación permanente y contextualizada es crucial para que los docentes puedan responder adecuadamente a las demandas de su práctica pedagógica. Se destaca la importancia de una agenda de perfeccionamiento docente articulada, escalable y descentralizada, que promueva la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y fomente la mejora continua de la calidad de la enseñanza.

Afloran de este estudio implicaciones para la política educativa. Es fundamental que las políticas educativas reconozcan y apoyen el rol transformador de la EPJA, dotándola de los recursos necesarios para ampliar su alcance y mejorar la calidad de los aprendizajes. La investigación y reflexión constante sobre la práctica docente en EPJA

son esenciales para desarrollar estrategias efectivas que respondan a las necesidades de los estudiantes y contribuyan al desarrollo de una educación inclusiva y equitativa.

En resumen, la EPJA en Chile enfrenta importantes desafíos, pero también ofrece grandes oportunidades para transformar la vida de millones de personas. La identidad profesional del profesorado en este ámbito es un factor crucial para el éxito de la modalidad, y su fortalecimiento a través de la formación continua y el apoyo institucional es vital para alcanzar los objetivos de equidad y justicia social que persigue.

Agradecimientos

Este proyecto se financió gracias al proyecto Fondecyt n°11220903 financiado por la Agencia Nacional de Investigación (ANID) de Chile.

Referencias

- Acuña-Collado, V. (2022). Bases curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Chile e sua implementação no contexto atual: Bases curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile, y su implementación en el actual contexto. *Revista Cocar*, 11.
- Acuña-Collao, V. y Catelli Jr, R. (2022). La Educación para Personas Jóvenes y Adultas como Estrategia para enfrentar las Desigualdades en América Latina. (eds). Ediciones Nueva Mirada.
- Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47–64. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932400506>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Baumeler, C. (2019). Competence-Based Vocational Education and Training and Its Cultural Context Sensitivity. *European Education*, 51(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1344503>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932400506>
- Calvo Muñoz, C. (2021). *Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. Nueva Mirada Ediciones.
- Camus Galleguillos, P., Álvarez Morgado, G., Ayabire Astudillo, M., Marín Lacazette, C. y Morales Silva, T. (2019). Perfeccionamiento Docente en la EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En C. Muñoz (Ed.), *Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. (pp. 138-166). Nueva Mirada Ediciones.
- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. En P. A. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 61-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Dobrow, S. R., y Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The Development of a Scale Measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001-1049. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>
- Espinoza Díaz, O. G., González Fiegehen, L. E., Castillo Guajardo, D. y Neut Aguayo, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>

- Flenbaugh, T. K., Cooper Stein, K. S., y Carter Andrews, D. J. (2017). necessary but insufficient: how educators enact hope for formerly disconnected youth. *Urban Education*, 53(1), 113-138. <https://doi.org/10.1177/0042085917714515>
- Flores, K. (2021). *Relación Vincular Docente-Estudiante: Relato de una Experiencia Pedagógica en Pandemia*. En Calvo Muñoz, C. (Ed.) *Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. (pp. 83-98). Nueva Mirada Ediciones.
- Gallagher, E. (2011). The second chance school. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 445-459. <https://doi.org/10.1080/13603110903131705>
- Gkolia, A., Belias, D. y Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22).
- Hanushek, E. A. (2006). School resources. En E. A. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education (vol 2.)* (pp. 865-908). Elseiver.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267-271. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.267>
- Letelier-Gálvez, M. E. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53800>
- Ley n°20.529, Ley de aseguramiento de la calidad.
- Madero, C. y Mingo, V. (2024). Identidad profesional docente en escuelas de segunda oportunidad en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.2>
- McGregor, G., y Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.529467>
- McFadden, M. G. (1996). 'Second Chance' Education: Accessing opportunity or recycling disadvantage? *International Studies in Sociology of Education*, 6(1), 87-111. <https://doi.org/10.1080/0962021960060105>
- Mineduc. (2009). Decreto Supremo de Educación N° 211 /2009.
- Nobile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8.
- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537. <https://doi.org/10.1177/0022487118788838>
- Ouyang, M. y Paprock, K. (2006). Teacher job satisfaction and retention: a comparison study between the US and China. *Online Submission*.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Pedraza, M. I. (2022). Desarrollo profesional docente en EPJA. En R. Canales, C. González y A. M. Calderón (Eds.) *Reflexiones teóricas y experiencia en la enseñanza para personas jóvenes y adultas en la Región de los Lagos, Chile* (pp.13-14). Nueva Mirada Ediciones.
- Picón, M. (2018). *Resiliencia y adaptación en la EPJA: Estrategias y buenas prácticas en América Latina y el Caribe*. OEI.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>

- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. y Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- UNESCO. (2015). *Recomendar sobre el desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultas*. UNESCO.
- Yoshida, F., Conti, F., Yamauchi, T. y Iwasaki, T. (2014). Development of an instrument to measure teaching style in Japan: The Teaching Style Assessment Scale. *Journal of Adult Education*, 43(1), 11-18.
- Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Williamson, G., Velásquez, P., Pedraza, I. y Gudenschwager, H. (2019). Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad b-learning: Aprendiendo de un caso. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9(2), 71-99.

Breve CV de los autores

Cristóbal Madero Cabib

Vicerrector de Integración Universitaria y profesor asociado del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Facultad de Educación en la Universidad Alberto Hurtado. Es sociólogo, y recibió su M.A. y PhD en política educativa por la Universidad de California, Berkeley, y un Máster en Teología por el Boston College. Sus intereses de investigación incluyen las políticas de retención docente en niveles primarios y secundarios, la evolución de subsistemas educativos católicos, políticas de inclusión escolar, y la formación de líderes escolares para la nueva educación pública en Chile. Su trabajo ha sido publicado en *Teachers and Teaching*, *Educational Administration Quarterly*, *International Studies in Catholic Education*, y en el *Harvard Review of Latin America*, entre otros. Forma parte del equipo editorial del *Berkeley Review of Education*, en *The International Studies in Catholic Education journal*, y en *The Boston College Jesuit Online Bibliography*. Email: cmadero@uahurtado.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6585-0776>

Tomás Ilabaca Turri

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, mención en Sociología, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Magíster en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Sociólogo, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Investigador en proyecto de investigación financiado por la Universidad de Notre Dame. Análisis de un programa de inclusión Socioeconómica de un Colegio de Elite Chileno. Participación como asistente de investigación en el Fondecyt N° 1141001 "La transformación de las élites en una sociedad emergente. Distinción, tolerancia y transnacionalización de las élites empresariales chilenas". Investigador en etapa cualitativa en estudio realizado por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, cuyo propósito es contribuir a la generación de las bases para una propuesta de instalación de un Sistema de Apoyo Técnico Pedagógico y Psicosocial a los establecimientos educacionales de los Servicios Locales de Educación (SLE) en dos unidades territoriales. Email: tomas.ilabaca@upla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6840-9003>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Enfoque de Justicia Curricular y su Contribución a Programas de Reinserción y Reingreso Escolar: Reconocimiento y Valoración de Conocimientos, Identidades y Prácticas Culturales de Niñas, Niños y Jóvenes

Curricular Justice Approach and its Contribution to School Reinsertion and Reentry Programs: Recognition and Appreciation of Knowledge, Identities and Cultural Practices of Girls, Boys and Young People

Juan Pablo Espinoza Espinoza ^{*,1} y Natalia Ferrada Quezada ^{1,2}

¹ Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile, Chile

² Centro de Estudios Migratorios, Universidad de Santiago de Chile, Chile

RESUMEN:

El objetivo de esta reflexión es explorar la contribución de la justicia curricular en los programas de reinserción y reingreso escolar, con una mirada en la valoración de los saberes, identidades y prácticas culturales de niños, niñas y jóvenes como parte de la justicia social. A través de la revisión de la literatura y la experiencia de los autores en estos programas, se examina el carácter polisémico del concepto de justicia social en el ámbito educativo, sus principales aspectos teóricos, junto a sus aportes y limitaciones, pero el foco principal es reflexionar sobre las contribuciones a la justicia social desde la perspectiva de la justicia curricular. Este enfoque permite reconocer los saberes, identidades y prácticas culturales del estudiantado, sus familias y vecindarios, así como del profesorado. Sin embargo, presenta limitaciones en su implementación debido a que la formación docente, el sistema educativo y estos programas se centran en la rendición de cuentas.

DESCRIPTORES:

Exclusión escolar, Justicia social, Justicia curricular, Saberes, Identidades y prácticas culturales.

ABSTRACT:

The aim of this reflection is to examine the role of curricular justice in school reinsertion and reentry programs, with a view to recognizing the value of the knowledge, identities, and cultural practices of children and young people as part of social justice. A review of the literature and the authors' experience in these programs reveals the polysemic nature of the concept of social justice in the educational field. This includes an examination of its main theoretical aspects, as well as its contributions and limitations. However, the primary focus is on reflecting on the contributions to social justice from the perspective of curricular justice. This approach allows for the recognition of the knowledge, identities, and cultural practices of students, their families, and neighborhoods, as well as those of teachers. However, it presents limitations in its implementation due to the fact that teacher training, the educational system, and these programs focus on accountability.

KEYWORDS:

School exclusion, Social justice, Knowledge, Identities and cultural practices.

CÓMO CITAR:

Espinoza Espinoza, J. P. y Ferrada Quezada, N. (2024). Enfoque de Justicia Curricular y su contribución a Programas de Reinserción y Reingreso Escolar: Reconocimiento y valoración de conocimientos, identidades y prácticas culturales de niñas, niños y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 103-118.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200103>

1. Introducción

Las políticas educativas actuales tienen como objetivo promover la justicia social al garantizar un acceso equitativo a una educación de calidad para todas las personas, independiente de su origen social, económico, cultural, género u otras características. Esto requiere eliminar las barreras y desigualdades en el sistema educativo para facilitar que niños, niñas y jóvenes (NNJ) puedan desarrollar plenamente sus capacidades (Espinoza, 2024).

La región de América Latina y el Caribe es la que muestra mayor desigualdad respecto al acceso a una educación de calidad (Banco Mundial, 2021), hecho que se acrecentó con la pandemia por COVID 19, debilitando aún más a las poblaciones que ya se encontraban en situación de desventaja (CEPAL, 2022). Diversos trabajos señalaron que una de las consecuencias más esperables era el incremento de la exclusión (Cabrera, 2020; Quiroz-Reyes, 2020). Según datos de la UNESCO (2022) aproximadamente 244 millones de niños entre 6 y 18 años estaban fuera del sistema escolar.

Se ha observado que las consecuencias de la exclusión escolar en el ámbito personal afectan la autoestima, disminuyendo las posibilidades de continuar estudios superiores (Villalobos y Béjares, 2017). En la vida adulta, quienes no cuentan con enseñanza obligatoria perciben salarios más bajos (Lee-St John et al., 2018; Torres, 2017), experimentan mayor nivel de pobreza y menor esperanza de vida (Sahin et al., 2016), pensiones más bajas y más problemas de salud o conductuales (Dussaillant, 2017). A nivel social, profundiza el ciclo de pobreza (Espinoza-Díaz et al., 2014), se relaciona con mayores tasas de criminalidad (Lee-St John et al., 2018; Sahin et al., 2016), menor cohesión social y participación ciudadana (Sahin et al., 2016).

La exclusión escolar en Chile es un fenómeno que ha captado la atención de académicos y responsables de políticas públicas en los últimos años. Aunque el país ha logrado avances importantes en el acceso a la educación primaria y secundaria, todavía sigue siendo un desafío. Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2022), la tasa de interrupción de la trayectoria educativa en educación media alcanzó el 2,6 % en el año 2021. El diagnóstico actual en el país revela que todavía existen desafíos para la continuidad de las trayectorias escolares. Entre 2022 y 2023, 50.814 estudiantes se desvincularon del sistema educativo, lo que representa un aumento de 0,2 puntos porcentuales en relación con el año anterior (CEM, 2024). Este es el único indicador, dentro de los que se hace seguimiento en el Plan de Reactivación Educativa (MINEDUC, 2024a), que no mejoró en dicho periodo.

Estas cifras reflejan la urgente necesidad de abordar la exclusión educativa y las desigualdades si se considera el impacto a largo plazo sobre el desarrollo social y económico del país. Combatir la exclusión requiere la implementación de políticas educativas inclusivas que brinden apoyo a las familias, mejoren la calidad educativa y generen entornos seguros y atractivos para los estudiantes (UNESCO, 2022). En nuestro país, se han desarrollado diversos dispositivos para revincular a los estudiantes que han abandonado el sistema escolar, como el Sistema de Alerta Temprana (SAT), una herramienta para identificar a tiempo a estudiantes en riesgo de exclusión escolar para anticiparse a su posible salida del sistema educativo (MINEDUC, 2021) o el Plan de Reactivación (MINEDUC, 2024a) que desde el 2022 es la principal herramienta para la recuperación y mejora educativa, proponiendo diversas estrategias para tal objetivo, como la conformación de equipos territoriales de asistencia y revinculación, aumento de aulas de reingreso, reportes de asistencia y desvinculación educativa y un sistema de monitoreo de trayectoria educativa y alerta temprana.

Otros dispositivos, fuera del espacio escolar regular, son los programas de reinserción y reingreso escolar. En el primer caso se encuentran los programas de Protección Especializado de Reinserción Educativa que atienden a NNJ con trayectorias escolares interrumpidas, con carencias educativas o experiencias de exclusión escolar del sistema escolar. El propósito central de los PDE es generar condiciones para fortalecer sus trayectorias educativas (SENAME, 2019). En el caso de las Aulas de Reingreso son programas flexibles, que proveen de trabajo pedagógico especializado, dirigidos a NNJ de hasta 21 años con un significativo rezago escolar. Estos programas ofrecen la oportunidad de reintegrarse a instituciones educativas, tanto públicas como privadas, en los niveles de educación básica o media (MINEDUC, 2024b).

No obstante, ninguno de estos dispositivos y espacios está orientado a la transformación del currículum desde una mirada crítica y de justicia social, aspectos necesarios a considerar en la revinculación de NNJ que no son atraídos a la escuela tradicional. De ahí es que partir de una revisión de la literatura y de la experiencia de los autores en un FONDEF ID/2110061 (2021-2024) Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo, nos interrogamos acerca de ¿qué contribuciones puede ofrecer el enfoque de la justicia curricular para mejorar y fortalecer las trayectorias escolares de NNJ que participan en estos programas? De este modo, este trabajo propone explorar la relevancia de la justicia curricular para programas de reinserción y reingreso escolar, enfocada en el reconocimiento y la valoración de los saberes, identidades y prácticas culturales de los NNJ como contribución a la justicia social. El artículo examinará el carácter polisémico del concepto de justicia social; los principales aspectos teóricos de algunos enfoques de justicia social en el ámbito educativo, junto con sus aportes y limitaciones, pero el foco principal estará en la perspectiva de la justicia curricular.

2. La justicia social en el campo educativo

Las diferencias y similitudes en los enfoques sobre justicia social surgen de diversas prácticas y teorías que se fundamentan en creencias y visiones específicas del mundo. La búsqueda de justicia por parte de los seres humanos se debe a la necesidad de armonizar las relaciones interpersonales, prevenir y castigar comportamientos disruptivos, identificar dinámicas de poder y subordinación, visibilizar desigualdades y ofrecer soluciones que fomenten una vida digna en términos emocionales, políticos, económicos, sociales y culturales. El concepto de justicia es complejo, polisémico y rizomático, lo que significa que no puede definirse de manera única y puede configurar narrativas con significados opuestos. Aunque posee un componente ético evidente, su definición varía según el contexto y las experiencias tanto individuales como colectivas (Espinoza, 2024). Las injusticias sociales afectan profundamente la dignidad individual y se manifiesta en diversas formas de inequidad como desigualdades vitales, existenciales, de recursos y relacionadas con las estructuras sociales, políticas y económicas que impactan en las condiciones materiales y las construcciones simbólicas y subjetivas de personas, grupos y comunidades, incluido el ámbito educativo (Theborn, 2015).

En el campo de las políticas públicas educativas el concepto de justicia social está profundamente relacionado con contextos sociopolíticos e históricos específicos (Martuccelli, 2013). Por ello, es crucial una reflexión continua y un proceso de mejora constante para ajustarse a los cambios en las realidades sociales y educativas. En esta reflexión, destacamos la necesidad de abordar las desigualdades y exclusiones culturales, epistémicas e interpretativas en el desarrollo del currículum escolar. El

concepto de justicia social debe incluir dimensiones vinculadas a la distribución de oportunidades; dimensiones no materiales de equidad, como el empoderamiento y la libertad individual, y los principios de justicia curricular. Estas tres dimensiones deberían guiar los esfuerzos para lograr una justicia social en el campo educativo (Suavita y Méndez, 2019).

La exploración del concepto de justicia social en educación desde perspectivas filosófico-políticas es esencial (Ferrada, 2018; Fricker, 2015; Kaplan, 2022; Mendoza, 2022; Suavita y Méndez, 2019) y corresponde el eje de nuestra reflexión. Existen diversas corrientes de pensamiento sobre la justicia social en el ámbito educativo, y en algunos de sus contenidos no son excluyentes (Ferrada, 2018) que serán parte inicial de nuestro análisis, luego el enfoque de la justicia curricular.

2.1. Enfoque distribución de bienes materiales y la igualdad de oportunidades

John Rawls (1995) es el principal representante del enfoque de distribución de recursos e igualdad de oportunidades. Su perspectiva permite medir la justicia social como equidad desde las instituciones políticas y sociales, en lugar de enfocarse directamente en los individuos (Mendoza, 2022; Suavita y Méndez, 2019). El principio de igualdad de oportunidades estipula que una sociedad debe garantizar un conjunto básico de libertades para todos sus miembros, sin discriminación ni privilegios para ciertos grupos y solo pueden ser restringidas en circunstancias excepcionales (Mendoza, 2022; Suavita y Méndez, 2019). En el ámbito educativo, la equidad en la distribución de recursos y el acceso igualitario a la educación son cruciales para lograr la justicia social. Para el autor, la justicia social en la educación requiere asegurar una igualdad de oportunidades a través de la distribución equitativa de estos bienes a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. No obstante, el concepto de igualdad de oportunidades debe comprenderse como una igualdad formal fundamentada en derechos legales que garantizan el acceso universal. Esta visión presupone que las oportunidades están disponibles para todos y dependen de los individuos, sin considerar las condiciones sociales de las personas. Además, la igualdad de oportunidades se entiende como una igualdad equitativa de acceso a diferentes posiciones que, supuestamente, proporciona la estructura social (Ferrada, 2018). Sin embargo, para Ferrada, el enfoque de la distribución de talentos y aptitudes no resuelve las desigualdades en el ámbito educativo, puesto que las capacidades naturales están determinadas por diversas condiciones sociales, culturales, de género y de clase, resultando una distribución desigual que es moralmente arbitraria.

El debate sobre la igualdad de oportunidades es relevante en el contexto chileno, caracterizado por un modelo neoliberal y un Estado subsidiario, agudizado por altos niveles históricos de desigualdad educativa. Aun cuando la redistribución de recursos es necesaria y crucial, estos no se distribuyen de manera equitativa entre estudiantes de distintos estratos sociales. Por tanto, la justicia social en el campo educativo no se logra solo mediante la distribución de recursos estandarizados a estudiantes de diferentes clases sociales, puesto que la educación es un proceso, como señala Connell (2006), que funciona mediante de relaciones que no pueden ser neutralizadas ni modificadas para permitir una distribución igualitaria del bien social, pues tendrá efectos diferentes en función del grupo al que se le asigna.

2.2. Enfoque de desarrollo de capacidades humanas

Sen (2010) propone el enfoque de las capacidades humanas, es decir su enfoque evalúa la justicia social, incluida la justicia en educación, según el desarrollo y la expansión de las capacidades individuales. Para Sen, evaluar el bienestar, la calidad de vida y el desarrollo humano debe considerar la diversidad de contextos individuales, incluyendo factores como la dimensión socioeconómica, la cultura, la edad, el género, la educación, la salud y el acceso a servicios, para ofrecer una óptica más completa y profunda de la justicia (Ferrada, 2018; Mendoza, 2022; Ruiz-Sánchez, 2019; Suavita y Méndez, 2019). Sen opta por el desarrollo de las capacidades humanas como instrumento para lograr la autorrealización personal. Al potenciar estas capacidades, se promueve la libertad individual, posibilitando a las personas ejercer control sobre sus vidas y tomar decisiones autónomas, factores juegan un papel crucial en el acceso y uso de bienes y servicios (Ruiz-Sánchez, 2019).

Para este filósofo, es fundamental considerar la capacidad humana como un factor central para evaluar la equidad en la distribución de oportunidades, aparte de la mera libertad para otorgarlas. Igualmente, las capacidades humanas no se pueden definir de manera estandarizada, debido a que dependen de una variedad de valores, creencias y expectativas sobre lo que constituye una vida de calidad. Finalmente, la justicia social debe permitir a las personas alcanzar sus metas según sus propias visiones del mundo (Mendoza, 2022). Este enfoque conceptualiza la justicia mediante las capacidades humanas, incorporando libertades y oportunidades, lo que implica identificar, a través de procesos participativos y deliberativos, las capacidades esenciales que deben fomentarse para reducir las desigualdades.

Nussbaum (2007) complementa el enfoque de Sen al proponer un conjunto de capacidades esenciales para una vida digna, plena y colaborativa. Esta lista ofrece un marco razonable para evaluar las condiciones mínimas necesarias para una existencia digna en colaboración con otros, permitiendo evaluar el desarrollo humano y los niveles de justicia social. Estas capacidades pueden contribuir al desarrollo humano, reducir las desigualdades sociales y fomentar el bienestar. Si se consideran universales, como sugiere la autora, pueden ser efectivamente promovidas en el entorno educativo por medio de procesos de enseñanza y aprendizaje, pero esto requiere considerar la diversidad de creencias, valores, identidades, recursos y prácticas culturales que poseen los NNJ. Además, el Estado debe garantizar una educación que forme a los ciudadanos para interpretar, cuestionar y transformar sus contextos por medio de un compromiso activo y una comprensión intercultural desde una perspectiva política. En la búsqueda de la justicia social, es indispensable potenciar a NNJ para que asuman un rol activo en su propia agencia. Es decir, para una vida digna se requiere que las personas tengan el control sobre sus pensamientos y voces, promoviendo un pensamiento reflexivo y crítico, sin considerar su pertenencia a una clase social, condición de género, entre otros factores.

2.3. La educación como un derecho humano fundamental

Desde los derechos humanos, el concepto de justicia social se vincula en el alcance de la igualdad, siendo el derecho a la educación un componente esencial. La ONU (2024) señala que para avanzar hacia la justicia social, es relevante mejorar la gobernanza inclusiva, garantizar oportunidades de empleo y aprendizaje continuo, y ampliar la protección social a lo largo de la vida. Estos esfuerzos son indispensables debido a problemas globales, como las crisis financieras, la inseguridad, la pobreza, la exclusión y las desigualdades. La Agenda 2030 de la UNESCO (ONU, 2015) destaca que la

educación debe promover un desarrollo transformador para la infancia mediante un sistema educativo inclusivo y de buena calidad.

Consideramos que los avances promovidos por organismos internacionales para la justicia social demandan que los Estados adopten e implementen políticas educativas que efectivamente fomenten sociedades equitativas en contextos de desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales. Aunque los estados firman y ratifican tratados internacionales que reconocen la educación como un derecho humano, surgen dudas sobre su aplicación por medio de políticas públicas y normativas legales. Las interpretaciones limitadas de estos compromisos perpetúan las desigualdades sociales y educativas y para enfrentarlas, se requieren acciones concretas que materialicen los compromisos internacionales de forma eficaz. Centrar el discurso de los derechos únicamente en dimensiones jurídicas puede llevar a los responsables políticos a resignarse con otorgar el cumplimiento de las normas, sin reconocer la necesidad de esfuerzos adicionales para lograr la verdadera finalidad del derecho (Robeyns, 2006). Para contribuir significativamente a la justicia social, es fundamental considerar la educación como un derecho humano integral que incluye derechos sociales, culturales y económicos. Se requiere de un derecho progresivo o "llave", puesto que asegurar el acceso pleno a una educación de calidad, equitativa e inclusiva también requiere garantizar otros derechos fundamentales (Ruiz Muñoz, 2014).

Nuestra mirada crítica hacia a Rawls (1995), de cómo enfoca la injusticia social desde la noción de la distribución desigual de recursos materiales, impacta la capacidad de los individuos para desarrollar habilidades educativas en la oferta de igualdad de oportunidades donde las personas deben aprovecharlas para alcanzar sus objetivos. Sin embargo, esto corresponde a una visión liberal que se expresa en una meritocracia, en tanto que desde una perspectiva conservadora, la interpretamos como la concepción de "la cultura del esfuerzo". Durante la dictadura cívico-militar y los gobiernos posteriores, se implementaron reformas educacionales como la ampliación de la cobertura escolar y políticas de igualdad de oportunidades. No obstante, estas políticas destinadas a distribuir bienes, recursos y oportunidades educativas han resultado insuficientes para solucionar las desigualdades en este ámbito. En cambio, se han profundizado, a pesar del compromiso del Estado chileno de garantizar la educación como un derecho humano fundamental y fomentar una educación de calidad, puesto que las estadísticas expresan que se mantienen relevantes desigualdades en el aprendizaje, el acceso al conocimiento, el desarrollo de capacidades y en infraestructura.

Dicho lo anterior, nos preguntamos si la dimensión curricular contribuye a disminuir las desigualdades sociales y educativas. Problematicar esta dimensión abre una nueva perspectiva para la justicia social en la educación, específicamente en los NNJ que participan en programas de reinserción y reingreso escolar. Creemos que la noción de justicia curricular es un aporte a la justicia social en el ámbito educativo. Este enfoque pretende garantizar que los NNJ accedan a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o económicas. Fomenta que el currículum honre, reconozca, valore y legitime las necesidades, conocimientos, identidades y prácticas culturales de los estudiantes, así como de sus familias y comunidades, incluyéndose en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje (Pedagogías para la Justicia Social, 2024).

3. Justicia curricular: Una contribución a la justicia social en el campo educativo

Es fundamental recordar que adoptamos una perspectiva crítica de la justicia social. Esto implica una movilización y resistencia activa contra las dimensiones estructurales e institucionales que producen desigualdades. Desde esta concepción, se problematizan tanto las estructuras sociales como las prácticas que contribuyen a conservar y perpetuar injusticias en diversos ámbitos. Las desigualdades en el sistema escolar se expresan en múltiples dimensiones. Desde la distribución de recursos e infraestructura, la pertenencia territorial, las diferencias de clase, las diferencias de género hasta la invisibilidad de los conocimientos y prácticas culturales de los NNJ. Fricker (2015) señala que en las sociedades contemporáneas prevalece una visión liberal de la justicia, centrada únicamente en la distribución de recursos. Este enfoque reduce a las personas a meros receptores de bienes materiales y simbólicos, sin reconocer ni valorar sus experiencias y capacidades como proveedores de conocimientos e interpretaciones. Pero, las injusticias sociales en la educación no solo surgen de la desigualdad en la distribución de recursos, sino que además en la ausencia de reconocimiento de las capacidades interpretativas y productivas de conocimientos de los NNJ. El concepto de justicia curricular es fundamental para reducir las desigualdades educativas, ya que promueve esta concepción de igualdad en el diseño, implementación y evaluación del currículum escolar (Pedagogías para la Justicia Social, 2024). En este sentido, comprendemos que el currículum escolar se diseña desde un enfoque hegemónico que desestima formas alternativas de estructuración del conocimiento. Como afirma Connell (2006), “está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas y ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje” (p. 56). El enfoque de la justicia curricular fomenta la creación de espacios inclusivos y democráticos, y promueve que los NNJ participen en un currículum escolar diseñado como una herramienta para la justicia social. Este currículum debe garantizar que se sientan incluidos, que se vean a sí mismos como personas éticas y solidarias, y que asuman la responsabilidad de un proyecto sociopolítico orientado hacia la construcción de una sociedad justa y democrática (Kaplan, 2022; Ponce y Leite, 2019). Es decir, esencial incorporar componentes cualitativos en los procesos educativos, puesto que, desde las consideraciones de la justicia curricular, esto facilita la formación de “subjetividades y colectividades que desarrollen una conciencia social, solidaria y reflexiva, así como una adhesión a la justicia [social]” (Tedesco, 2017, p. 222).

Reconocemos que el currículum escolar actúa como un dispositivo de poder-saber utilizado por las clases dirigentes para preservar sus modelos culturales y movilizar el consentimiento de las clases subalternas, constituyéndose en uno de los artefactos culturales que dispone el bloque hegemónico en el poder (Espinoza, 2021, 2024). Ante estas desigualdades, Connell (2006) argumenta que es esencial desarrollar un currículum escolar contrahegemónico que integre las interpretaciones y perspectivas de los sectores subalternos, reflejando sus realidades desde sus situaciones particulares. La autora sostiene, por ejemplo, que es necesario abordar los temas desde las perspectivas de estos grupos: “...los temas económicos desde la situación de los pobres... cuestiones de género desde la posición de las mujeres... Relaciones raciales y cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales” (Connell, 2006, p. 64).

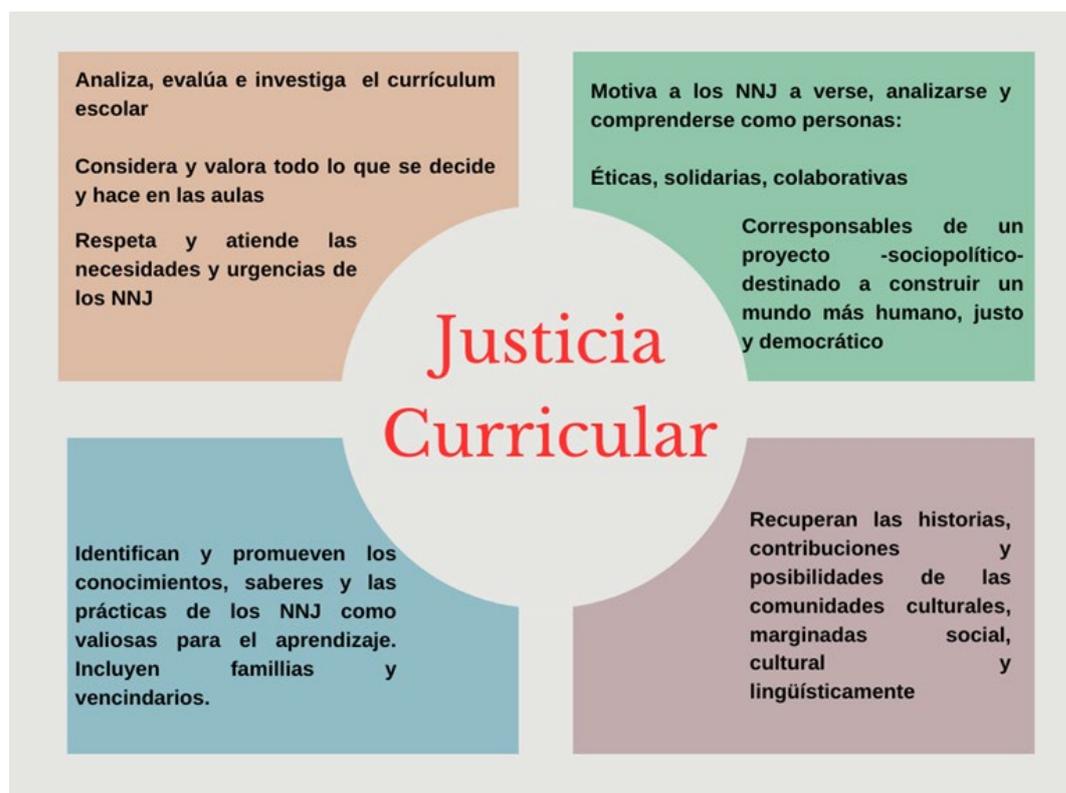
En el contexto de la justicia curricular, enfoque que pretende no solo la equidad en el acceso al conocimiento, sino además la inclusión de diversas perspectivas,

interpretaciones y saberes es esencial interrogar por los alcances de un currículum escolar contrahegemónico en programas de reinserción y reingreso escolar, y cuál sería el papel del profesorado en este proceso. Sostenemos que su implementación requiere un desarrollo profesional docente que involucra una intervención y resignificación de este dispositivo por parte de los docentes. Esto implica, por un lado, armonizar, por ejemplo, los objetivos de aprendizaje y contenidos prescritos por el MINEDUC con los conocimientos, interpretaciones, posiciones y situaciones de los NNJ y del propio cuerpo docente (Espinoza, 2024). Un currículum escolar contrahegemónico, además de abordar aspectos generales de este dispositivo y garantizar que el estudiantado acceda a métodos y descubrimientos científicos (Connell, 2009), debe incorporar diversas lecturas del mundo y saberes alternativos que desafíen las dificultades que enfrentan las escuelas populares debido a “la imposición de un conocimiento único, una racionalidad única, una lectura y una cultura única, procesos-tiempos de aprendizaje únicos...” (Arroyo, 2011, citado en Días, 2018, p. 42).

La Figura 1 ofrece un resumen de algunas de las dimensiones claves que describen la justicia curricular y su papel en la promoción de la justicia social en diversos contextos educativos.

Figura 1

Componentes de la Justicia Curricular



Nota. Extraído de Pedagogías para la Justicia Social (2024).

Reflexionar sobre las injusticias y exclusiones curriculares que afectan a grupos, comunidades y clases subalternas, completar la discusión desde un enfoque de justicia epistémica e interpretativa, puede ser un camino significativo para contribuir a la justicia social. Este enfoque de justicia social en educación reconoce al ser humano como detentador de capacidades epistémicas. Fricker (2015) sostiene que para desarrollar estas capacidades son necesarias dos ofertas claves: En primer lugar, se

necesita otorgar materiales informativos que incluyen información, evidencia, dudas críticas, hipótesis y argumentación. Luego, es indispensable ofrecer materiales interpretativos que faciliten comprender y otorgar sentido al mundo social compartido, incorporando conceptos, interpretaciones alternativas y otros recursos críticos relevantes.

Dicho lo anterior, ¿por qué no es posible incluir las experiencias, prácticas culturales y saberes de los NNJ, así como de los grupos sociales subalternizados, en los entornos educativos? Una respuesta plausible se encuentra en la noción de injusticia epistémica, que surge de las relaciones de poder en las sociedades y contribuye a las desigualdades en la generación, distribución y reconocimiento de los saberes (Fricker, 2015). Según Fricker la injusticia epistémica así como la injusticia testimonial permite visualizar los mecanismos y dispositivos que deslegitiman y devalúan los saberes de las personas debido a discriminaciones socioculturales. Esto implica una desacreditación de las opiniones, reflexiones e interpretaciones de las personas, apoyadas en prejuicios y estigmatizaciones por parte de quienes las escuchan y reciben. La perspectiva de la justicia epistémica contribuye significativamente a la búsqueda de una educación inclusiva y democrática. Este enfoque evidencia, como ocurre con el currículo escolar, la presencia tanto de injusticias testimoniales como hermenéuticas. Estas injusticias expresan una falta de reconocimiento y comprensión de las experiencias y capacidades de ciertos sectores de la sociedad, que quedan omitidas y silenciadas por interpretaciones dominantes y hegemónicas. Este aporte a la justicia social en el ámbito educativo, complementario a la justicia curricular, contribuye a revertir las injusticias epistémicas e interpretativas. En el contexto de las prácticas docentes, como el caso en programas de reinserción y reingreso, es fundamental desarrollar una reflexividad epistémica que implica, por un lado, examinar nuestros propios conocimientos y, por otro, identificar los diversos factores políticos, sociales, culturales, territoriales, individuales y familiares que influyen en nuestras ideas, valoraciones y creencias. Además, es imprescindible reconocer los propios prejuicios y estigmatizaciones que deslegitiman las capacidades epistémicas de otras personas. Según Fricker (2017), la falta de este tipo de reflexividad “puede llevar a la perpetuación de la injusticia epistémica al no reconocer las formas en que nuestras propias posiciones de poder y privilegio pueden distorsionar nuestra comprensión del conocimiento y la experiencia de los demás” (p. 21). De esta manera, las injusticias y desigualdades en el ámbito educativo no se limitan únicamente a la inequidad en la distribución y acceso a recursos, sino que también se manifiestan como una exclusión epistémica. Esta exclusión se simboliza y materializa en el currículo escolar, los textos escolares, los sistemas de planificación y evaluación, entre otros dispositivos. Además, se manifiesta en los prejuicios que deslegitiman los testimonios, interpretaciones y acciones de los NNJ (Espinoza, 2024). Este tipo de exclusión, como ocurre en el caso de los NNJ de contextos populares y subalternizados, se fundamenta en prejuicios relacionados con sus identidades y que para Fricker (2017) “son susceptibles a un déficit de credibilidad injusta... y tienden a no ser consultados para participar con sus ideas, opiniones y juicios de valor” (p. 30).

Desde las reflexiones del Sur Global, Walker (2019) postula que una justicia epistémica efectiva no se limita simplemente al acceso a conocimientos. Es necesario cuestionar el prisma eurocéntrico que facilita la devaluación y deslegitimación de saberes producidos en diversos contextos sociales, culturales y políticos, como ocurre con los pueblos originarios y las clases populares. La autora destaca que para alcanzar una verdadera justicia epistémica, es fundamental generar condiciones institucionales y estructurales que fomenten la participación y la inclusión de diversas perspectivas y

fuentes de conocimiento. Según Byskov (2021), examinar estas condiciones permite revelar diversos tipos de discriminación que, además de las desigualdades socioeconómicas, abarcan dimensiones éticas y políticas. Estas discriminaciones son manifestaciones de relaciones de poder que se materializan en políticas públicas, normativas vigentes y dispositivos de intervención, como ocurre en las instituciones escolares, así como en los programas de reinserción y reingreso escolar. Tales mecanismos no sólo perpetúan desventajas epistémicas, sino que también reproducen desigualdades socioeconómicas.

Desde la perspectiva de las exclusiones epistémicas y en el contexto de las reflexiones provenientes de las epistemologías del Sur, el pensamiento decolonial resulta indispensable para cuestionar, entre otros aspectos, las dinámicas de poder y los conocimientos dominantes. Su propósito es crear, recuperar y habilitar espacios para los relatos, voces y saberes subalternos, ya sean del pasado o del presente América Latina ha promovido tanto espacios académicos como no institucionales, incluidos movimientos sociales y políticos, para desarrollar un pensamiento que desafía las epistemologías hegemónicas y establecer prácticas analíticas que validan otras formas de producción de conocimientos y perspectivas interpretativas subalternas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Lander, 2000). Según Santos (2013), en su propuesta de la Sociología de las Ausencias, la existencia de lógicas monoculturales que desacreditan otras formas de producción de saberes y recursos hermenéuticos perpetúa no sólo injusticias epistémicas e interpretativas, sino además injusticias sociales, por ejemplo en el ámbito educativo. El autor señala que estas lógicas se articulan con los siguientes componentes:

1. Lógica de la monocultura del saber y el rigor del conocimiento: La producción de conocimientos se somete a criterios particulares de verdad y cualidades estéticas. Lo que queda fuera de estos límites, impuestos por el canon, es considerado ausente y definido como “ignorante”.
2. Lógica de la monocultura del tiempo lineal: Este razonamiento sostiene que la historia sigue un único sentido, caracterizado por conceptos como modernización, desarrollo, crecimiento y globalización. Aquello que fuera de esta temporalidad es etiquetado como retrasado y no presente.
3. Lógica de las clasificaciones sociales: Se establecen categorías jerárquicas basadas en conceptos como comunidades, clases, naciones, género, diversidades y disidencias sexuales, así como pueblos originarios. Categorías que determinan la no existencia de inferioridad insuperable de personas, grupos y comunidades excluidos.
4. Lógica de la escala dominante: Esquema de razonamiento propio de la modernidad occidental que opone lo “universal y global” con lo “local y particular”, negando la existencia y relevancia de este último.
5. Lógica monocultural productivista: En esta lógica, la racionalidad económica, la maximización del lucro y la naturaleza como recurso no son debatibles. Aquello que se encuentra fuera de este esquema de pensamiento es considerado improductivo e invisible.

Santos (2013) propone, como alternativa a las lógicas monoculturales, el desarrollo de un diálogo que articule una Ecología de Saberes. Esta propuesta tiene como objetivo ampliar las comunidades epistemológicas y promover un entendimiento plural de conocimientos y saberes, con la finalidad de lograr una mejor comprensión del mundo y sus realidades. En el contexto de un currículum escolar inclusivo, la Ecología de

Saberes se convierte no solo en un recurso epistémico, sino también en un componente metodológico clave para el diálogo intercultural entre diversos actores, facilitando el reconocimiento de testimonios y voces subalternas. En otras palabras, se trata de una justicia cognitiva que reflexiona sobre las desigualdades en la distribución del conocimiento en las sociedades. Según Santos (2014), “una batalla por la justicia social global debe, por lo tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global” (p. 19). En programas destinados a la reinserción y el reingreso escolar, la justicia curricular, así como la justicia epistémica, deberían cumplir un papel importante en la creación de un contexto educativo que manifieste la diversidad y la riqueza de las experiencias de los NNJ. Al adoptar un enfoque que desafíe las estructuras de poder hegemónicas y amplíe la comunidad de saberes, estos programas pueden fortalecer las trayectorias escolares de los NNJ.

Por lo tanto, en el contexto tanto del aula regular como de este tipo de programas, nos preguntamos cómo fomentar ambientes epistémicos colaborativos que desestabilicen las perspectivas unidimensionales presentes en el currículum escolar y que contribuyen a las injusticias sociales. Al respecto, Medina (2013) señala que es necesario adoptar prácticas docentes de resistencia que incorporen el Principio de Reconocimiento y Conexión (PRC) y el Principio de Equilibrio Epistémico (PEE). El PRC implica que, en un contexto específico, como una comunidad escolar, conviven diversas fuerzas cognitivas que deben ser reconocidas y legitimadas para facilitar su participación epistémica. Mientras PEE implica establecer una armonía entre las distintas fuerzas cognitivas que conforman una comunidad de saberes, con el propósito de evitar la hegemonía de determinados relatos y la exclusión de otras interpretaciones. No obstante, es relevante precisar que el profesorado debe considerarse parte de las fuerzas cognitivas que conforman los ambientes epistémicos educativos, ya que la construcción de identidades docentes está relacionada con sus biografías personales (Bolívar, 2016). En definitiva, el enfoque de la justicia curricular, junto con los aportes de la justicia epistémica e interpretativa, posibilita un proceso bidireccional que valora e incluye las trayectorias, conocimientos, identidades y prácticas culturales de los docentes, así como reexaminar qué significa ser docente a nivel personal y profesional (Espinoza, 2024).

4. Conclusiones

En este artículo se han analizado y explorado diversas perspectivas que pretenden contribuir a la justicia social en el ámbito educativo. Como se ha señalado, el concepto de justicia social es polisémico, ya que depende tanto de marcos sociohistóricos específicos como de enfoques filosóficos, políticos y culturales. Se han abordado las contribuciones a la justicia social desde tres enfoques principales: primero, el enfoque de la distribución de bienes materiales y la igualdad de oportunidades, basado en los aportes de Rawls, que se centra en la distribución equitativa de recursos materiales para el desarrollo de habilidades a través de la educación; luego, el desarrollo de capacidades humanas, representado por Sen y Nussbaum, que propone que la autorrealización personal se logra potenciando las capacidades, promoviendo así la libertad de las personas para controlar sus vidas y tomar decisiones de manera autónoma y soberana; y, finalmente, la educación como un derecho humano fundamental, respaldado por organismos internacionales que fomentan que los Estados-nación implementen políticas que aseguren y garanticen una educación de calidad e inclusiva para la construcción de sociedades más equitativas.

Asimismo, revisamos la justicia curricular comprendida como perspectiva que pretende garantizar que el estudiantado acceda a una educación de calidad, de modo independiente a sus condiciones sociales, culturales o económicas. El currículum escolar debe visibilizar, reconocer y legitimar las necesidades, conocimientos, identidades y prácticas culturales de los niños, niñas y jóvenes (NNJ), así como de sus familias y comunidades. Realidades que deben estar reflejadas tanto en el diseño curricular como en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje de los NNJ. Esta perspectiva de la justicia curricular reconoce que las personas poseen capacidades epistémicas y hermenéuticas, pero pone de relieve la necesidad de ofrecer materiales interpretativos y condiciones institucionales apropiadas. Problematisa las injusticias sociales en el ámbito educativo como expresiones de injusticias epistémicas e interpretativas, resultado de prejuicios y etiquetamientos.

La problematización sobre el concepto de justicia social en el ámbito educativo debe reconocer la existencia de múltiples perspectivas y significados. Es esencial adoptar un enfoque multidimensional que incluya la justicia curricular. El enfoque de igualdad de oportunidades, si bien es un aporte a la justicia social en educación, es controversial, puesto que la distribución de talentos y aptitudes se encuentra supeditada y condicionada por factores sociales, de género y de clase (Connell, 2006; Ferrada, 2018). Esta perspectiva, relacionada a la meritocracia, es cuestionable, debido a que los resultados de los aprendizajes estarían condicionados al desempeño individual del estudiantado, sin abordar las estructuras socioeconómicas desiguales de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2018). Además, no considera que las desigualdades educativas están vinculadas a exclusiones culturales, epistémicas e interpretativas en el sistema educativo, específicamente en el currículum escolar.

El enfoque del desarrollo de capacidades humanas, que no se limita a la distribución de recursos, sino que incorpora dimensiones culturales, de género y el acceso a servicios, sostiene que, para lograr una autorrealización personal efectiva, es relevante que los individuos sean capaces de potenciar sus capacidades, controlar sus vidas y adopten decisiones de modo autónomo y soberano (Ruiz Sánchez, 2019). No obstante, los cuestionamientos a esta perspectiva de la justicia social apuntan a la ambigüedad en la operacionalización de las capacidades humanas y a las dificultades para traducirlas en políticas concretas. Asimismo, se pone en duda su énfasis en el desarrollo económico sin problematizar las estructuras de poder de una sociedad (de la Cruz, 2016). El enfoque de la educación como derecho fundamental, que consideramos un aporte significativo, pretende el pleno desarrollo humano y es clave para promover la justicia social. Debemos precisar que, a pesar de que los estados han ratificado este derecho, su aplicación se ha limitado a aspectos jurídicos, sin asumir responsabilidades políticas para materializarlo (Robeyns, 2006). Es vital que este derecho, como parte de los derechos progresivos o “llave”, incluya el acceso a derechos sociales, culturales y económicos (Tomasevski, 2004, citada por Ruiz Muñoz, 2014).

Luego de problematizar el carácter polisémico del concepto de justicia social en el ámbito educativo y valorar la relevancia de la justicia curricular en los programas de reinserción y reingreso escolar, sostenemos que constituye una perspectiva clave, en términos filosóficos, epistémicos, políticos y éticos, para promover la inclusión educativa y fortalecimiento de las trayectorias escolares de NNJ. Estos programas orientados a “reencantar” al estudiantado no solo deben garantizar su reincorporación al sistema escolar, sino que deben resignificar, desde un desarrollo profesional docente, el currículum escolar para reconocer las experiencias y saberes previos del estudiantado, así como los del profesorado con el propósito de lograr aprendizajes significativos y contribuir a la justicia social en el campo educativo.

No obstante, la inclusión del enfoque de justicia curricular en la formación docente, en el sistema escolar y en programas de reinserción y/o reingreso escolar enfrenta limitaciones derivadas de las políticas de rendición de cuentas, que promueven procesos de estandarización y las orientaciones técnicas de los dispositivos de intervención. Asimismo, en las trayectorias formativas y profesionales del profesorado. Procesos que responden a una lógica de racionalidad instrumental que restringe las oportunidades de un desarrollo profesional docente que resignifique los contenidos curriculares para vincularlos con las identidades y prácticas culturales de los NNJ. Estas políticas fomentan un profesionalismo sujeto a un control externo permanente sobre el desempeño, los resultados y la participación docente (Fernández Cofré et al., 2021). A pesar de estas lógicas, es necesario desafiarlas, puesto que no es posible controlar los significados ni la implementación de las políticas en contextos particulares a partir de las biografías, intereses, resistencias y ética del profesorado.

Referencias

- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison y C. Barreiro (Eds.), *A nova aventura (auto) biográfica. Tomo I*. (pp. 251-287). EdIPUCRS.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Byskov, M. F. (2021). What makes epistemic injustice an “Injustice”? *Journal of Social Philosophy*, 52(1), 114-131. <https://doi.org/10.1111/josp.12348>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores
- CEM. (2024). *Apuntes 55. Reporte nacional de asistencia de mayo de los años 2018, 2023 y 2024*. Centro del Estudio del MINEDUC.
- CEPAL. (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe (LC/CRPD.4/3)*. CEPAL.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Connell, R. W. (2009) *La justicia curricular*. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- Días, R. (2018). Revisitando a noção de justiça curricular: Problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares *Educação em Revista*, 34, e168824. <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>
- Espinoza, J. P. (2021). *Narrativas nacionales y la comunicación de la ideología del nacionalismo en textos escolares de historia de enseñanza secundaria de Chile* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. Málaga.
- Espinoza, J. P. (2024). *El enfoque Justicia Curricular en procesos de Formación Docente: Trayectorias y experiencias de académicas y académicos en una universidad estatal de la Región Metropolitana* [Tesis doctoral]. Universidad de las Artes y Ciencias Sociales. Santiago de Chile. Chile.

- Espinoza-Díaz, Ó., González, L., Cruz-Grau, E. Castillo, D. y Loyola-Campos, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.2>
- Fernández Cofré, M. B., Fernández Quevedo, L., Díaz Navarro, M. y Jofré Cáceres, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>
- Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones LOM.
- FONDEF ID/2110061 (2021-2024) *Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo*. Departamento de Educación. Universidad de Santiago de Chile.
- Fricker, M. (2015). Epistemic contribution as a central human capability. En G. Hull (Ed.), *The equal society: essays on equality in theory and practice* (pp. 73-90). Lexington Books.
- Fricker, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. En I. James, J. Medina y G. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 53-60). Routledge.
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Kaplan, C. V. (2022). La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 73-82. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15176>
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO
- Lee-St John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E. y Dearing, E. (2018). The long-term impact of systemic student support in elementary school: Reducing high school dropout. *Aera Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418799085>
- Martuccelli, D. (2013) Cultura, individuación y escuela. Notas para un estudio de la concreción personal. *Revista Tempora*, 15, 9-29.
- Medina, J. (2013). *Epistemología de la resistencia. Ignorancia activa, otros epistémicos y fricción epistémica*. Oxford University Press.
- Mendoza, D. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 829-853.
- MINEDUC. (2021). *Guía de usuario SAT 1*. MINEDUC, División de Educación General.
- MINEDUC. (2022). *Apuntes 18: Resumen estadístico de la Educación 2021*. Centro de Estudios del MINEDUC.
- MINEDUC. (2024a). *Plan de reactivación educativa*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2024b). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. MINEDUC.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
- ONU. (2024). *Promoción de la Justicia social*. ONU.
- Pedagogías para la Justicia Social. (2024). *Plataforma para la formación docente*. Universidad de Santiago de Chile.

- Ponce, B. J. y Leite, C. (2019). Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 795-803.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p794-803>
- Quiroz-Reyes, C. (2020). Pandemia Covid-19 e inequidad territorial: el agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Rawls, J. (1995). *La teoría de la justicia* (2º ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, 43, 1-19.
- Ruiz Sánchez, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 107-126.
- Sahin, S., Arseven, Z. y Kilic, A. (2016). Causas del ausentismo estudiantil y el abandono escolar. *Revista Internacional de Instrucción*, 9(1), 195-210.
<https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Santos, B. d. S. (2013). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- Santos, B. d. S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos y M. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Ediciones Akal, S. A.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia* (2ª ed.). Taurus.
- SENAME. (2019). *Orientaciones técnicas para concurso de proyectos Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE) Programa 24 Horas*. SENAME, Departamento de Protección de Derechos.
- Suavita, M. A. y Méndez, R. (2019). Justicia social como brújula y como destino. En S. A. Rodríguez Jerez (Coord.), *Enseñar y educar en la civilización digital* (pp. 185-209). Universidad Sergio Arboleda.
- Tomasevski, K., (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, D. (2017). *Los significados de la reinserción escolar para los jóvenes desertores del sistema educacional Reflexiones a partir de la experiencia de vida de las y los jóvenes de Casas de Estudio de Puente Alto* [Tesis de Magíster]. Universidad del Desarrollo.
- UNESCO. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa. Global education monitoring report: policy paper, 48 and fact sheet 62.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577>
- Villalobos, C. y Béjares, C. (2017). *Políticas de promoción y repitencia en Chile: recomendaciones desde una mirada comparada*. Policy Brief N°14. CEPPE UC.
- Walker, M. (2019). Defender la necesidad de una capacidad epistémica fundamental en la educación. *Revista de Desarrollo y Capacidades Humanas*, 20(2), 218-232.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1536695>

Breve CV del autor y la autora

Juan Pablo Espinoza Espinoza

Profesor de Educación General Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Magíster en Estudios Culturales y Doctor en Educación y Cultura en América Latina de la Universidad de las Artes y Ciencias Sociales. Además, Doctor en Comunicación de la Universidad de Málaga. En la actualidad se desempeña como académico en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Ha sido parte del equipo de investigadores del proyecto FONDEF “Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo”. En la actualidad es coinvestigador de FONDECYT de Iniciación nro. 11230586 “Contribuciones de la práctica a la formación inicial para una pedagogía inclusiva en educación básica”. Email: juan.espinoza.es@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3758-5714>

Natalia Ferrada Quezada

Profesora de Educación General Básica de la Universidad del Bío Bío, Magíster y Doctora en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente se desempeña como académica en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile y es afiliada al Centro de Estudios Migratorios (CEM). Su investigación se centra en la inmigración internacional de educadores y profesores. Ha sido investigadora en proyectos como FONDEF “Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo” y hoy es investigadora responsable del FONDECYT de Iniciación nro. 11240958 “(Re) inserción profesional de docentes inmigrantes en el sistema escolar chileno”. Email: natalia.ferrada.q@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9910-0217>

Acciones Educativas para la Reinserción Escolar de Jóvenes y Adultos: Una Tarea Desafiante

Educational Actions for the School Reintegration of Young People and Adults: A Challenging Task

Lisette Cavallo-Bertelet *

Universidad de Viña del Mar, Chile

RESUMEN:

La Educación de jóvenes y adultos hoy, se desenvuelve en contextos socioeducativos y culturales diversos en que la motivación en las y los estudiantes es fundamental para lograr su reinserción y comunidades educativas inclusivas basadas en el desarrollo integral de los educandos. El objetivo de este estudio es determinar qué acciones educativas se están realizando en un colegio de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la ciudad de Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile, para promover y facilitar la reinserción escolar de jóvenes y adultos que son parte de su comunidad educativa. Esta investigación cualitativa exploratoria-descriptiva desarrolla la metodología del estudio de caso único, aplicando la técnica de la narrativa para los actores educativos, más una consulta a dos expertos. Entre los hallazgos, se destaca la importancia de desarrollar acciones educativas de convivencia escolar, inclusión, respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado y motivacionales para facilitar su reinserción escolar y adaptación a un contexto educativo amigable y empático con sus experiencias de vida. Se concluye que el reconocimiento de necesidades educativas en EPJA, permite desarrollar acciones adecuadas al contexto educativo de las y los estudiantes y sus familias, desde un enfoque de justicia social.

DESCRIPTORES:

Educación de personas jóvenes y adultas, Deserción, Reinserción escolar, Territorio, Inclusión, Motivación.

ABSTRACT:

The Education of youth and adults today develops in diverse socio-educational and cultural contexts in which motivation in students is essential to achieve their reintegration and inclusive educational communities based on the comprehensive development of learners. The objective of this study is to determine what educational actions are being carried out in a school for the Education of Young People and Adults (EPJA) in the city of Viña del Mar, Valparaíso Region, Chile, to promote and facilitate the school reintegration of young people and adults who are part of their educational community. This exploratory-descriptive qualitative research develops the single case study methodology, applying the narrative technique for educational actors, plus a consultation with two experts. Among the findings, the importance of developing educational actions for school coexistence, inclusion, response to the learning and motivational needs of students to facilitate their school reintegration and adaptation to an educational context that is friendly and empathetic with their life experiences stands out. It is concluded that the recognition of educational needs in EPJA allows the development of actions appropriate to the educational context of the students and their families, from a social justice approach.

KEYWORDS:

Education of young people and adults, Desertion, School reintegration, Territory, Inclusion, Motivation.

CÓMO CITAR:

Cavallo-Bertelet, L. (2024). Acciones educativas para la reinserción escolar de jóvenes y adultos: Una tarea desafiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 119-139.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200119>

1. Introducción

Actualmente, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se ve enfrentada a grandes desafíos que inciden en su desarrollo y cobertura. Según Cisneros (2024), la escuela al considerarla como un espacio educativo construye nuevos saberes y amplía la visión de mundo que poseen los sujetos en su núcleo familiar, constituyendo un lugar que favorece la interacción, el desarrollo de identidades sociales y el sentido de pertenencia colectiva, además de vínculos afectivos basados en relaciones de cohesión y valores como el respeto y la responsabilidad social, afirmando que la escuela como un espacio de justicia social es capaz de hacer frente a las desigualdades transformando los conocimientos y las habilidades en un bien común, para lo cual, asumir desafíos como la reinserción escolar de jóvenes menores de edad a la modalidad de EPJA desde un enfoque inclusivo, fortalece la motivación en las y los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos y la construcción de la escuela como un espacio educativo de justicia social.

Según un estudio realizado en el año 2023 por el Programa de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), se señala que 50.814 estudiantes estuvieron desvinculados del sistema escolar, aumentando con respecto al año 2022 en un 0,2 %, los cuales pertenecen, principalmente a los sectores más vulnerables de la población, mientras que 17.069 estudiantes se revinculan al sistema educacional, significando un aumento del 38 % con respecto al año 2022. Los motivos del abandono escolar, según el estudio, se deben a 3 causas, siendo la primera el cambio de domicilio o viaje familiar a otra localidad, la segunda causa es la desmotivación estudiantil y la vinculación familiar con el sistema educativo y una última causa son problemas de salud asociados al área física.

A partir de estos antecedentes, el MINEDUC junto a equipos territoriales del Programa de Reactivación Educativa, establecen como solución para lograr el aumento de la revinculación escolar durante el segundo semestre de 2023, la articulación con establecimientos educacionales, organismos públicos y organizaciones sociales para desarrollar acciones que permitan mantener comunicación con aquellos estudiantes que presentan un alto índice de inasistencia a clases para lograr su revinculación con la institución educativa en la que están matriculados (MINEDUC, 2023).

Considerando este contexto, se plantea como objetivo de este estudio determinar qué acciones educativas se están realizando en un colegio de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la ciudad de Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile, para promover y facilitar la reinserción escolar de jóvenes y adultos que son parte de su comunidad educativa. Para el logro de este objetivo, se define la siguiente pregunta de investigación ¿Qué acciones educativas se realizan actualmente en EPJA para facilitar la reinserción escolar e incentivar a jóvenes y adultos a mantenerse en el sistema escolar?

La relevancia de la investigación es la importancia de dar a conocer una realidad educativa de un contexto vulnerable de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) que desarrolla un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que tienen como propósito el desarrollo integral de las y los estudiantes, desde un enfoque de inclusión y justicia social.

1.1. La escuela y su incidencia en la deserción escolar

La escuela como institución y comunidad educativa posee gran incidencia en la deserción de niñas, niños, jóvenes y adultos del sistema educacional, comprendiendo por deserción como:

...el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores y circunstancias, algunos de los cuales son propios de los niños y jóvenes y de su situación socioeconómica (factores extraescuela) y otros se asocian a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intraescuela). (CEPAL, 2002, p. 27; Salazar, 2024, p. 2321)

Por consiguiente, un factor que puede ocasionar deserción escolar es la relación entre educación y territorio que se establece al interior de la escuela, la cual no es similar entre las diversas realidades educativas, debido a factores pedagógicos, psicosociales, socioemocionales, comunitarios, económicos, medioambientales, culturales, entre otros, los cuales son parte del contexto educativo.

Al respecto, diversos autores señalan que el concepto de territorio se refiere a una construcción de tipo social e histórica en relación al espacio que es producto y productor de los individuos que son parte de él y lo habitan, apropiándose de él (Cano et al., 2019). Otros autores afirman que el concepto de territorio hace alusión a contextos sociales, culturales, jurídicos y afectivos (Brunet et al., 1993; Cano et al., 2019). Otras perspectivas definen territorio como “la relación de los individuos al espacio y las prácticas culturales y sociales” (Champollion, 2011, p. 55), destacando el autor, los valores, las identidades y la constitución de símbolos, los cuales producen un sentido de pertenencia con la comunidad. Sin embargo, cuando una comunidad educativa no logra generar un sentido de pertenencia, valores e identidad colectiva entre sus estudiantes, comienzan a desencadenar situaciones de conflicto, división y deserción escolar.

Según López (2009), la escuela desde una perspectiva de vinculación entre educación y territorio, señala que debe ser visualizada desde el sistema de relaciones sectoriales que contextualiza a las instituciones educativas y que las políticas públicas en educación no consideran en profundidad, como la mejora de las condiciones de vida de los sujetos y el aprendizaje en el contexto social, la relación entre las familias y la escuela para lograr la equidad e igualdad en el ámbito educativo y social, destaca la autora, afirmando que las políticas públicas al ser creadas o reformuladas deben tener un enfoque de territorio que promueva una discusión y reflexión sobre la realidad de la escuela en el presente, comprendiéndola a partir de una perspectiva de proximidad, es decir, desde un punto de vista humano y comunitario (López, 2009; Subirat, 2002), centrado en los sujetos que aprenden y en su contexto socioeducativo, afectivo y cultural.

Por lo tanto, es necesario considerar que para el logro de acciones educativas contextualizadas en la realidad de los territorios en los que se insertan las escuelas, la práctica un liderazgo distribuido en el ámbito educacional es fundamental para “...movilizar a las comunidades hacia unos ciertos valores, principios y convicciones...se sientan incluidos, compartan un propósito para la educación del territorio y desarrollen acciones de colaboración en pro del logro de ese propósito” (Montecinos y Trujillo, 2018, p. 11), puesto que este estilo de liderazgo valora la importancia de las interacciones de los sujetos integrantes de una comunidad educativa para el logro de objetivos comunes. A su vez, pensar en reinserción escolar como una meta, requiere que el sistema y los actores educativos conozcan las relaciones de territorio al interior de las escuelas, reconozcan la importancia del sentido de pertenencia para la comunidad educativa y su impacto para la construcción de espacios

en que estudiantes, familias, docentes, directivos, asistentes de la educación y comunidad se sientan parte de la realidad educativa a la que pertenecen (Montecinos y Trujillo, 2018; Riley, 2017), apropiándose ella desde una perspectiva de inclusión y justicia social para el logro de este objetivo.

1.2. Reinserción escolar: Uno de los desafíos de la escuela del siglo XXI

Desde el comienzo de la pandemia por COVID-19, muchos niños, niñas y jóvenes abandonaron el sistema escolar, debido a factores relacionados con la falta de apoyo para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje en modalidad online, la conexión a internet y equipos tecnológicos, el acompañamiento docente, los recursos económicos y el desgaste emocional estudiantil, traspasado al núcleo familiar al verse enfrentados a una nueva forma de aprender, la cual se contextualizó en un entorno virtual, atípico para el sistema escolar de ese tiempo. En la actualidad, gran cantidad de estudiantes de diversas edades se han reincorporado a la escuela. Sin embargo, un número no menor de ellos, continua sin reinsertarse, definiendo reinserción según la UNICEF como “...un proceso de recuperación de espacios y ritos perdidos, o bien, de construcción de nuevos espacios y ritos que permiten retomar lo cotidiano y abrir posibilidades al desarrollo personal” (Galaz y Marchant, 2014, p. 85) y oportunidades para continuar estudiando o trabajar en algún área de desempeño.

En el contexto de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), investigaciones señalan que esta modalidad educativa tiene como objetivo fundamental la incorporación de aquellos estudiantes que por diversos motivos han abandonado o desertado del sistema escolar (González et al., 2022). Hoy, el rango etario del alumnado que es parte de esta modalidad educativa comienza a partir de los 17 años en adelante.

Al respecto, Letelier (2023) plantea que entre los desafíos a los que se enfrenta la EPJA en Chile en la actualidad está la garantía del derecho a educación, acceso a bienes públicos y la lucha en contra de las desigualdades sociales y la injusticia educativa. Además, menciona el desarrollo de un enfoque integral de protección que reconozca el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a partir del acompañamiento, la inclusión y la flexibilidad de los procesos educativos para asegurar su continuidad.

También, la especialista en EPJA destaca las iniciativas que el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha llevado a cabo para enfrentar los desafíos en materia educativa como el plan de reactivación educacional con una mirada integral, las estrategias de reforzamiento y fortalecimiento de los aprendizajes y la revinculación escolar. Esfuerzos que no han sido suficientes, señalando que deben existir ofertas educativas diferenciadas que enfatizan en la reinserción escolar, el apoyo psicoemocional, considerando factores de riesgo que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de EPJA como la seguridad, el transporte, la alimentación o el empleo, señala la experta.

Sin embargo, la escuela del siglo XXI enfrenta diversos retos, entre los cuales está el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículum centrado el desarrollo integral del sujeto que aprende, los cuales son esenciales de considerar para abordar los desafíos actuales en la EPJA.

Otro de los desafíos de la escuela del siglo XXI, es la progresión del currículum centrado en los educandos y el desarrollo de una evaluación que permita tanto al profesorado como al alumnado la recopilación e interpretación de información sobre los conocimientos y aprendizajes logrados para tomar decisiones que faciliten la progresión de los mismos y la retroalimentación oportuna de los procesos de

enseñanza en el aula (Galleguillos Sarmiento y Cerpa Reyes, 2023; MINEDUC, 2018) para una educación que mejore la calidad de vida, sea flexible, respete la diversidad desde un enfoque inclusivo y promueva una cultura de participación e igualdad de oportunidades para todos y todas potenciando el desarrollo del aprendizaje y las capacidades de cada educando (Parra, 2016) de manera integral.

Fernández Ruiz (2020), desde una perspectiva socioemocional, señala que las emociones tienen una incidencia activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en la relación entre docentes - educandos y en la capacidad para retener información, analizarla y estar atento, además de otras capacidades como comprender y sintetizar, puesto que mejoran el desempeño de las y los estudiantes a través de la capacidad para gestionar las emociones, lo que implica el desarrollo de estrategias de acompañamiento interdisciplinar, un desafío más de la escuela del siglo XXI. Acción educativa que puede motivar a las y los estudiantes a reinsertarse en el sistema educacional, impidiendo que abandonen la escuela.

Otros autores afirman que, se necesita lograr una educación de calidad, sostenible y accesible a todos los grupos etarios de la población para la superación de las desigualdades sociales existentes en el mundo, comprendiendo que “es inexcusable promover proyectos socioeducativos de inclusión e innovación...involucrando a agentes y redes múltiples” (Alonso et al., 2023, p. 400) para lograr mejoras y cambios significativos.

En este sentido, la inclusión desde un enfoque educativo se conceptualiza en “la implementación de experiencias educativas situadas, vale decir, transformadas y adaptadas a las necesidades y requerimientos de los estudiantes” (Jiménez et al., 2017, p. 12; Onrubia, 2009). En tanto, desde una dimensión social, la inclusión debe centrarse en un enfoque de derechos basado en la equidad y la igualdad, es decir, en la atención a grupos de la población que se consideran prioritarios o en situación de vulnerabilidad social, discriminación y desigualdad y en la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, creando una cultura inclusiva, desde las políticas públicas y el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivas (Brito, et al., 2019), brindando oportunidades de crecimiento y desarrollo para todas las personas, independientemente de su edad, de manera integral, desde una visión de reconocimiento de la diversidad en todos sus ámbitos (social, cultural, entre otras).

Haciendo referencia a este tema, diversos autores afirman que, la igualdad como derecho y la equidad como normativa caracterizan la inclusión (Brito et al., 2019), comprendiendo la educación desde un enfoque de derechos humanos y la justicia social desde la inclusión y la apertura a igualdad de oportunidades y bienestar para toda la ciudadanía (Brito et al., 2019; Sen, 2000), respetando las características individuales de cada sujeto. Por lo tanto, la escuela inclusiva se define como aquella que tiene una cultura promotora del sentido de pertenencia e interrelación, en que cada persona se siente reconocido (Brito et al., 2019; UNESCO, 2008) y parte de ella.

2. Método

Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo de tipo exploratorio, desde un enfoque descriptivo, el cual facilita la indagación y el análisis de las características del fenómeno en estudio (Ramos, 2020), permitiendo la identificación de “...las construcciones subjetivas que emergen en la interacción entre el ser humano y el fenómeno de investigación” (p. 2) en su propio contexto, considerando que la temática abordada corresponde a un fenómeno poco estudiado. La metodología que se

desarrolla es el estudio de caso único, aplicando la técnica de la narrativa a través de entrevistas a los diversos actores de la comunidad educativa para conocer el fenómeno de estudio en profundidad, en que "...dicho abordaje metodológico no pretende estudiar grandes muestras poblacionales, ni buscar representatividad en la selección de los sujetos de investigación..." (Nieto et al., 2022, p. 221), sino que se concentra en "las pequeñas, pero auténticas narrativas personales, que tienen un potencial para representar la experiencia vivida" (Bolívar y Porta, 2010, p. 221) y su posterior interpretación.

Participantes

Para la selección de los participantes, se consideró como criterios que la institución educativa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) escogida fuera gratuita, se ubicara en un sector territorial vulnerable de la ciudad de Viña del Mar y facilitara la inclusión educativa y social de la comunidad.

Para invitar a la comunidad educativa a participar del estudio, se genera un acercamiento al contexto educativo solicitando autorización y cooperación voluntaria del equipo directivo y técnico-pedagógico del colegio para el desarrollo de la investigación.

La realidad educativa en estudio es el colegio subvencionado particular de Educación de Jóvenes y Adultos Fritz Encalada de la ciudad de Viña de Mar, Región de Valparaíso, Chile. El establecimiento comienza su funcionamiento en el año 2020. En el año 2023 tuvo una matrícula de 94 estudiantes chilenos y extranjeros distribuidos en tres jornadas de estudio de mañana, tarde y vespertina, ofreciendo cursos de Educación Básica y Educación Media de dos años en uno. De acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se destaca la Misión del colegio "como un espacio destinado a proporcionar a jóvenes y adultos la oportunidad de retomar sus estudios de enseñanza Básica y/o Media, a través de la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, fortaleciendo así la formación integral de los estudiantes..." (Colegio Fritz Encalada, 2024, s.f). PEI enfocado en el desarrollo integral del sujeto que aprende, desarrollando Programa de Integración Escolar (PIE) y variados proyectos pedagógicos recreativos, científicos e interculturales incorporando a la comunidad y a otros colegios de EPJA de la región.

En el Cuadro 1 se describe la caracterización de los 18 participantes del estudio.

Cuadro 1

Caracterización de los sujetos participantes

Sujetos participantes	Número	Edad	Género
Directora	1	+ 60 años	Femenino
Inspectora General	1	+ 50 años	Femenino
Profesora de Educación Básica	1	+ 50 años	Femenino
Profesora de Educación Media	2	+ 30 años	Femenino y Masculino
Encargado/a de Convivencia Escolar	1	+ 30 años	Masculino
Estudiantes de Educación Básica y Media	10	17 y + 80 años	Femenino y Masculino
Familiares de las y los estudiantes	2	+ 50 aos	Masculino

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para desarrollar la investigación fueron entrevistas en profundidad presenciales realizadas a fines de noviembre e inicios de diciembre de 2023 a los diversos actores del establecimiento educativo en estudio. Cada participante fue informado minutos previos a la entrevista de las preguntas a responder, además de la confidencialidad de sus identidades.

Se aplican entrevistas en profundidad semi-estructuradas de preguntas abiertas sobre la realidad educativa de las y los estudiantes y sus motivaciones, permitiendo a las y los participantes "...un planteamiento reflexivo acerca de si mismas y del objeto de estudio" (Valenzuela-Somogyi, 2023, p. 97; Kaufmann, 2021). Además, se incorpora una consulta a dos expertos para comprender y valorar las narrativas de los actores educativos, desde las perspectivas especializadas de los expertos en la temática de estudio. Entre los expertos consultados, se considera al académico Jorge Osorio Vargas, con vasta experiencia en docencia universitaria y asesoría educacional, autor de diversas publicaciones y especializado en EPJA, al cual se le denomina Experto 1 y el Psicólogo Daniel Marcovic Sánchez, con vasta experiencia en el ámbito educacional y en docencia universitaria, al cual se le denomina Experto 2 en los resultados de la investigación. Este método se aplica "...como herramienta para...perfeccionar y enriquecer la propuesta, mediante recomendaciones realizadas desde la experiencia individual de cada uno de los integrantes consultados" (Herrera et al., 2022, p. 1), recopilando información relevante sobre la problemática planteada. Las entrevistas realizadas fueron grabadas y transcritas para proceder a analizar los datos recopilados, triangulando para la validez del estudio, las percepciones de los sujetos participantes con el marco teórico del estudio y las perspectivas de los expertos consultados, entrevistados a través de correo electrónico en temáticas como educación y territorio, reinserción escolar y apoyo psicosocial, estrategias socioeducativas y motivacionales en EPJA.

3. Resultados

En el Cuadro 2 se describen cuatro categorías de análisis.

Cuadro 2

Categorías de análisis del estudio

Categorías	Descripción
Acciones para la convivencia escolar	Se definen acciones para desarrollar un clima de convivencia
Acciones para la inclusión	Se definen acciones para favorecer la inclusión en EPJA
Acciones para responder a las necesidades de aprendizaje	Se definen las acciones que responden a los requerimientos del alumnado
Acciones para incentivar la motivación	Se definen acciones que permiten una reinserción satisfactoria

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados del estudio, aplicando la metodología descrita y organizando los datos recopilados de las narrativas de la comunidad educativa del Colegio de EPJA y las perspectivas de los expertos consultados con las respectivas categorías de análisis.

3.1. Acciones para la convivencia escolar

Al contrastar las narrativas de la comunidad educativa del Colegio Fritz Encalada y las perspectivas de los expertos consultados, se interpreta la importancia del desarrollo de experiencias de aprendizaje colaborativo y actividades de recreación para generar vínculos positivos y fortalecer la autoestima de las y los estudiantes en el colegio:

Al respecto, la directora del Colegio Fritz Encalada, destaca que: “...para hacer el vínculo he tenido que invertir en equipos de fútbol, arcos, mesas de tenis para hacer campeonatos” (Dir.).

...necesitan recrearse y aprender haciendo...bemos hecho concursos de cuentos, las fiestas patrias con trajes típicos y comida típica incluyendo a los extranjeros con sus comidas y sus trajes típicos, porque también tenemos extranjeros, ellos también se sienten parte, ellos también viven con su cultura... este año implementamos lo que es música, tenemos instrumentos...hicimos la feria científica...(Dir.)

Al respecto, el Experto 1 menciona que:

La EPJA deberá ser una experiencia educativa que potencie la vida en común y el desarrollo de capacidades que permitan a las personas ejercer derechos y vivir una ciudadanía plena. Su futuro está asociado a entenderse y organizarse como una educación con enfoque de capacidades (SEN, NUSSBAUM) (Nussbaum, 2000; Mendoza, 2022). (Exp.1)

Al respecto, el Encargado de Convivencia Escolar del colegio señala:

Los estudiantes generan muchos lazos con los profesores, resolvemos dudas y generamos instancias en que puedan conocerse e interactuar todos los cursos...los vinculamos con el resto de la comunidad educativa y eso ha rendido muy buenos frutos...Tener grupos de Whats.App. Todos incluidos para que se apoyen entre ellos. Si un compañero tiene manejo en alguna asignatura, apoyar al que le cuesta más... se organizan y realizan actividades juntos...Tratan de hacer las actividades en conjunto para fortalecer la comunicación. (E.C.E)

A su vez, el Experto 2 destaca: “Promover una comunidad educativa donde los alumnos se integren en un ambiente de ayuda y trabajo en equipo, disminuye la sensación de soledad e incrementa la motivación” (Exp. 2).

3.2. Acciones para la inclusión

En la descripción de las narrativas de la comunidad educativa del colegio de EPJA se devela que la inclusión es fundamental para el desarrollo de la convivencia, los aprendizajes y el fortalecimiento de la formación personal y social de las y los estudiantes, lo cual incide en el proceso de reinserción escolar contextualizado en el territorio y en la educación socioemocional, según las perspectivas de los expertos consultados:

Al respecto, la profesora de Ciencias comenta:

...esa dinámica de convergencia de diferentes identidades y culturas creo que a la educación de adultos al menos le está dando un sello distinto... podemos entender su contexto sociocultural y poder entender ciertas reacciones o emociones... (D.2)

Asimismo, la directora enfatiza:

...Entonces todos los años nosotros, lo primero que hacemos es tratar de tener un vínculo con el alumno, que sientan que es cómodo venir, que no estamos criticando como viene vestido, no estamos criticando su forma de hablar, no estamos criticando que le cuesta aprender...(Dir.)

Al respecto, un padre de una estudiante de Educación Media del colegio expresa: “Un apoyo grande...era complicado que ella pudiera entrar a una escuela tradicional. Aquí

fue acogida, ayudada, apoyada, en eso debieran basarse los colegios, como éste que ayudan a la gente” (F.3).

A su vez, la Inspectora General, afirma:

En relación a los estudiantes cuando faltan a clases, nosotros hacemos llamados telefónicos semanalmente para ver la realidad de lo que está pasando, para saber si es un tema emocional, social o económico y poder brindarle mayor ayuda en su proceso de aprendizaje... incluso hasta cambio de jornada para que asistan a clases. (I.G)

Al respecto, el Experto 2 afirma que:

La enseñanza de habilidades socioemocionales mejora destrezas como el control emocional, capacidad de adaptación y comprensión de los demás, facilitando a los alumnos a afrontar situaciones de fracaso y rechazo. Al mejorar estas habilidades, aumentan su autoestima y conexiones con los demás. (Exp.2)

También, la directora del Colegio enfatiza en el trabajo directivo y pedagógico de inclusión realizado en la comunidad, enfocado en una perspectiva de justicia social: “El colegio también trabaja con las sedes sociales de la ciudad” “...hay una necesidad de la cantidad de personas que no han terminado sus estudios” (Dir.).

Referente a este tema, el Experto 1 destaca que:

La tarea fundamental de la EPJA es construir - rescatar su carácter territorial, pues ella será pertinente pedagógicamente y capaz de responder a las necesidades de sus estudiantes enraizada en sus culturas y en sus marcos sociales. Esto implica un cambio de paradigma... (Exp.1)

3.3. Acciones para responder a las necesidades de aprendizaje

Las narrativas de la comunidad educativa del colegio Fritz Encalada abordan las necesidades de aprendizaje como oportunidades de desarrollo, enfatizando en la realidad actual del contexto de EPJA. Asimismo, los expertos consultados destacan la relevancia de políticas públicas centradas en los territorios y del apoyo psicosocial a las y los estudiantes para potenciar el proceso de reinserción escolar.

Al respecto, la directora del Colegio de EPJA manifiesta:

Necesitamos visualización, más investigación, que las universidades y los institutos nos apoyen...que los alumnos puedan saber que llegan a un lugar donde tengan oportunidades...se necesita ese perfil de profesores que tengan las ganas de hacer cosas diferentes...que se apropien del proyecto y que sientan que cada uno está haciendo algo y cuando terminamos el año escolar, sabemos que hemos rescatado muchos alumnos para que puedan cambiar su vida...es tratar de que esa persona tenga seguridad en sí mismo...conocimientos, información... (Dir.)

También, la directora del colegio de EPJA enfatiza:

...los alumnos que tenemos se supone que deberían ser todos adultos, es un tema del Estado...el sistema ha provocado que en la educación de adultos tengamos que recibir jóvenes, al recibir jóvenes es para nosotros una oportunidad, un desafío porque los jóvenes vienen decepcionados con el sistema, vienen con una situación que el sistema no lo ha detectado que tienen problemas de aprendizaje, problemas emocionales o problemas de no ayuda por parte del sistema. (Dir.)

El Experto 1 destaca que “Paulatinamente las políticas de la EPJA deberán ser descentralizadas explorando diversas maneras de enraizarse en los territorios en un diálogo virtuoso entre las exigencias, normativas y el desarrollo de capacidades locales de gestión pedagógica” (Exp.1).

A su vez, la Inspectora General señala que:

...si un estudiante falta y no lo llamas, no sabes que pasó y ellos piensan que van repetir, ellos solos abortan su proceso por desinformación, por eso nosotros estamos constantemente atendiendo a sus necesidades que van teniendo en su proceso, porque hay gente que tiene un gran rezago y por diferentes razones se desmotivó... Nosotros acompañamos ese proceso y evitamos la deserción. (I. G)

El Experto 2 destaca que “El apoyo psicosocial personalizado ayuda en lo emocional y social, facilitando la vuelta a la escuela con guía vocacional, creando un ambiente favorable para el éxito académico” (Exp.2).

La directora del Colegio Fritz Encalada destaca en relación a la flexibilidad curricular que:

...vienen los alumnos con estas diferencias de edad, diferencias culturales, socioeconómicas, diferencias de aprendizaje, es difícil entregarles toda la información y los conocimientos que requieren...nunca alcanzamos a pasar todo el currículum porque nos dedicamos a los hábitos, a apoyarlos y en darles a conocer todo lo nuevo... lo que hace el colegio es dar un buen trato, hacer un vínculo... Esa es la característica real del colegio, los valores... (Dir.)

A su vez, la profesora de Educación Básica del colegio menciona: “Hay alumnos de primer, segundo y tercer nivel integrados. Educación Básica trabaja con un currículum en espiral, eso significa que se pasa lo hay problema en trabajar en nivel integrado... (D.3).

Al respecto, la Inspectora General del Colegio Fritz Encalada destaca que:

...brindamos ciertos apoyos y ciertas ayudas que ciertamente favorecen su proceso en el establecimiento y también se le informa al profesor lo que está pasando con ese estudiante, si hay alguna adecuación curricular, apoyo con guía o con un trabajo distinto, más enfocado en el estudiante y sus dificultades y poder apoyar esos procesos, reforzándolos, destacando lo positivo, en relación a su desempeño, impidiendo una posible deserción... (I.G)

Al respecto, el Experto 1 afirma que:

...la EPJA debe vivir un proceso de desescolarización y vivir un proceso gradual de comunitarización. Esto se expresará en los contenidos de la enseñanza, en sus metodologías y en la vinculación de lo "curricular", la vida comunitaria y las exigencias de los territorios, en cuanto estos son espacios de producción cultural, de convivencia, cuidado y gestión de la vida cotidiana. (Exp.1)

En tanto, en relación a la asistencia y a las características del alumnado de EPJA, la directora señala que:

...la cantidad de dinero que se entrega a los colegios de adultos no es la misma cantidad que el Estado le da a los colegios subvencionados que son de enseñanza secundaria o a los establecimientos de Educación Especial que son los que tienen más costo...nosotros recibimos muy poco...nuestros estudiantes son personas que tienen responsabilidades...(Dir.)

3.4. Acciones para incentivar la motivación

En las narrativas de la comunidad educativa del colegio de EPJA se interpreta la importancia del buen trato para generar una autoestima positiva en las y los estudiantes, lo que incrementa su motivación por asistir a clases y para continuar o terminar sus estudios, favoreciendo el proceso de reinserción escolar, enfocado en las expectativas del núcleo familiar y el reconocimiento de acciones que facilitan un reingreso al sistema educacional con un sentido de pertenencia y apoyo psicosocial especializado, según los expertos consultados.

Al respecto, la profesora de Educación Básica del Colegio Fritz Encalada destaca que:

Las principales motivaciones que tienen las alumnas principalmente las mujeres es una aspiración personal, es como completar un momento en sus vidas que quedó inconcluso...El mayor problema puede surgir cuando las personas no han tenido alfabetización no saben leer y escribir, ellos requieren mayor atención. Hay estudiantes extranjeros que se han adaptado a la vida de nuestro país, aunque tienen poca motivación, vienen muy bien preparados en el vocabulario, tienen muchos problemas para venir al colegio porque sus trabajos son muy precarios, pero vienen, tienen claro que la educación es importante, no hay que convencerlos, ellos tienen claro que estudiar es la única manera en que puedan mejorar su calidad de vida... (D.3).

A su vez, la directora afirma:

El colegio tiene un sello especial, empezando por el trato...Estamos trabajando con una persona que está herida, que está en un contexto en que puede seguir y tener una seguridad que no recibió anteriormente en otros colegios y aquí pueda volver a recuperarla...el estimular de que, si pueden, tener paciencia, repetir varias veces los conocimientos, hacerlos sentir que son importantes. (Dir.)

También la directora señala: “Tú terminas el año escolar y sabes que esa persona que termina el año tiene una oportunidad de cambio de vida, de trabajo para poder estudiar más, eso hace que se sientan seguras de sí mismas y pierdan ese miedo” (Dir.).

Asimismo, familias pertenecientes a la comunidad educativa del colegio destacan el valor del buen trato para alcanzar logros escolares: “Fue muy positivo el trato que tuvimos y el apoyo de la escuela”. (F.1). Otro familiar se refiere a su esposa, alumna de cuarto medio que terminó sus estudios: “Orgulloso de que haya terminado su etapa escolar de Educación Media, fue positivo y tranquilo. Ahora mi esposa terminó, es su logro... ella es dueña de casa, madre, fue súper positivo”. (F.2). En tanto, la estudiante egresada manifiesta: “Se siente bien saber que tengo la fuerza y el apoyo para seguir estudiando. Me siento bien por haber terminado mis estudios” (E.1).

Otra estudiante de Educación Media comenta su experiencia en el colegio, señalando: “Yo tengo 54 años, me recibieron muy bien, los profesores son muy buenos, todos son muy amorosos, me recibieron con los brazos abiertos...” (E.2). Otro estudiante de Educación Media de 17 años destaca la solidaridad en el colegio: “Aquí ayudan más, los compañeros son más amigables...” (E.3). Mientras que un estudiante de Educación Básica de 81 años destaca: “Esto es para toda persona, independiente de la edad. La profesora tiene mucha paciencia conmigo, porque a mí se me van olvidando las cosas...” (E.4).

En tanto, otra estudiante de Educación Media comenta su experiencia personal y estudiantil, mencionando la flexibilidad del horario y la facilidad para llegar al establecimiento:

Fui mamá muy joven... dejé los estudios y quise estudiar mejor en dos años en uno para tener más tiempo para estar con mi hijo y poder trabajar. El horario de dos años en uno me ha ayudado bastante...vivo aquí cerca, me vengo caminando. (E.5)

A su vez, una estudiante adulta de Educación Básica de nacionalidad chilena que emigró al extranjero y regreso a Chile, comenta su experiencia de reinserción en el colegio:

Cuando dejé de estudiar estaba como en la adolescencia...después me casé, tuve a mis hijos...una persona que es pareja mía me entusiasmó a estudiar y me entusiasme por estudiar porque el estudio me ayuda mucho...trato de esforzarme y venir al colegio, porque me gusta venir, siento que he tenido un avance, siento que hice algo que tenía hace tiempo que hacer y lo logré. (E.6)

Al respecto, el Encargado de Convivencia Escolar del colegio manifiesta: “Hay que estimular siempre, se basa en el buen trato y en la vinculación entre estudiantes del curso y entre toda la comunidad educativa” (E.C.E).

Asimismo, el Experto 2 manifiesta que:

Contenidos educativos prácticos y adaptados a la vida cotidiana o laboral del estudiante suscitan mayor interés. Facilitar diferentes opciones de estudio permite que estudiantes con trabajos o familias puedan regresar a clase con mayor facilidad. Celebrar los logros y proporcionar comentarios positivos mantiene el entusiasmo y aumenta la confianza en uno mismo. (Exp.2)

No obstante, un estudiante chileno de 17 años del Primer Nivel de Educación Media que residió en el extranjero relata su experiencia cuando regresó a Chile y asistió a un colegio con niños y niñas de su edad:

A mí me discriminaban y me hicieron bullying toda mi enseñanza básica porque yo venía del extranjero, así que la verdad es que caí en una pequeña depresión y me seguí y no recibí un buen trato ni por los psicólogos que me trataron en ese entonces. Es una oportunidad muy honorable ya que no cualquiera la tiene y yo me siento muy feliz porque el establecimiento me abrió las puertas sin discriminarme y sobre la ubicación estoy bastante feliz porque me queda bastante cerca y es bastante fácil de venir. (E.7)

Otra estudiante de la misma edad y nivel educacional se refiere a la misma problemática:

Cuando estaba en los liceos normales como que tenía muchos problemas, pero no eran creados por mí...Mi mamá me retiró porque a mí me molestaban en el colegio que iba antes y eso me daba miedo... (E.8)

Además, la estudiante destaca sobre el colegio de EPJA que:

...es bueno este colegio porque es cercano, porque en el lugar donde yo estaba tenía que tomar dos buses y por lo mismo, por el miedo y porque el otro colegio me quedaba lejos, con mi mamá encontramos éste, que me queda más cerca y me siento bien acá. (E.8)

Mientras que, el docente de Historia y Ciencias Sociales de Educación Media del colegio de EPJA destaca:

Tenemos alumnos de 50, 60 y 17 años, ellos lo único que quieren es ser validados primero que todo en su entorno familiar... necesitan esa validación, ya que en muchos casos ellos son los únicos que han logrado terminar su educación y permitirse también ponerse como objetivo o meta entrar a la universidad. Por otra parte, está el sentido de saberse capaces, porque ellos han sido marginados, de alguna manera, de la educación normal, han sido marginados socialmente, por sus núcleos familiares, marginados por instituciones gubernamentales, por proyectos educativos o proyectos sociales. Por lo tanto, ellos necesitan saberse parte de esto, parte de la sociedad, parte de una comunidad. (D.1)

Al respecto, el Experto 2 señala que:

...hay varios factores que inciden en la reinserción escolar. Uno de ellos es la situación socioeconómica del estudiante, ya que limita el tiempo y la energía para volver a estudiar, otro factor que influye son las redes de apoyo ya que funciona como motivador y la resiliencia y finalmente las experiencias previas personales, ya que puede afectar la autoestima y seguridad de la persona al reinsertarse en la educación. (Exp.2)

Al respecto, el Experto 1 señala que:

El desarrollo del sentido de pertenencia y las posibilidades de desarrollar proyectos vida (capacidad clave en el enfoque de NUSSBAUM) (Nussbaum, 2000; Mendoza, 2022) es una de las claves de la adherencia de los estudiantes en la EPJA. Para ello deberá prestarse atención a las condiciones de vida de los

estudiantes y explorar maneras de que la EPJA sea un efectivo itinerario social y formativo que los habilite para la vida laboral y ciudadana. (Exp.1)

Referente a la ubicación del colegio de EPJA, el cual se encuentra en un sector vulnerable de la ciudad de Viña del Mar, una estudiante (joven) de Educación Básica, manifiesta que "...significa mucho, porque los trayectos son cortos y tengo tiempo para estar con mis abuelos" (E.9).

Asimismo, otra estudiante (joven) de Educación Básica que desertó del sistema escolar por problemas de salud e incompatibilidad del horario de colegio con el horario de estudio y trabajo de su madre y que se reinsertó al sistema escolar a los 14 años a cursar quinto básico, destaca la elección de estudiar en un colegio de EPJA: "...porque hay personas adultas, acorde a mi edad y no tantos niños..." y también por la accesibilidad y cercanía con su sector de residencia, expresando: "...vivo cerca, me conviene por la locomoción y me conviene por el lugar donde está ubicado, me queda cerca" (E.10). La directora, respecto a este tema agrega "Lo más importante es que el colegio queda al alcance de todos...quieren venir a este colegio, porque les importa el trato" (Dir.).

4. Discusión y conclusiones

La Educación de Jóvenes y Adultos hoy requiere de una nueva mirada que permita comprender la realidad que acontece en los contextos educativos de la EPJA como una tarea desafiante. Según Letelier (2023), esta modalidad es "un campo que debe ser reconstruido bajo nuevos modos de entender sus finalidades, sujetos, instituciones y financiación, que requiere un giro sustantivo". Perspectiva que es reflejo de los hallazgos develados en este estudio, el cual presentó una limitación para entrevistar a más estudiantes, debido a que la investigación se realiza a fines del mes de noviembre de 2023 en el término del segundo semestre del año cuando muchos estudiantes egresaron del colegio.

De los resultados, se destaca que el colegio de EPJA Fritz Encalada de Viña del Mar, logra concretar en la realidad la misión establecida en su proyecto educativo institucional, logrando un sentido de pertenencia y acciones de convivencia escolar enfocadas en la educación socioemocional, la importancia de la autoestima, el trabajo colaborativo entre estudiantes de distintos cursos y la generación de vínculos al interior de la comunidad educativa, lo cual se atribuye a "...prácticas de liderazgo innovadoras, para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional..." (Ahumada et al., 2017, p. 5) del colegio de EPJA.

A su vez, el colegio realiza acciones para la inclusión que reconocen las necesidades socioeducativas de sus estudiantes, desarrollando estrategias para incorporar a la comunidad en situación de vulnerabilidad a ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del colegio. Además, se realizan actividades pedagógicas, recreativas, científicas e interculturales innovadoras que favorecen la participación, la buena convivencia entre los estudiantes, el profesorado y la colaboración de la comunidad, lo que evidencia que el establecimiento de EPJA desarrolla una práctica de inclusión social y educativa basada en principios como "...el respeto, tolerancia y justicia social" (Brito et al., 2019, p. 161), disminuyendo la brecha de exclusión educativa que pueda existir en el sector en que se ubica el colegio.

En relación a las acciones para responder a las necesidades de aprendizaje, se reconoce la flexibilidad curricular y la necesidad de realizar experiencias educativas, de acuerdo a la edad, la cultura y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, más otras actividades de desarrollo personal y social, respetando las características individuales de cada

sujeto, lo que favorece el proceso de reinserción escolar. Sin embargo, Cisneros (2024), afirma que “si los estudiantes no se sienten integrados o identificados dentro del aula, su rendimiento y bienestar pueden verse afectados” (p. 1), existiendo la posibilidad de una deserción escolar.

Con respecto a las acciones para incentivar la motivación, los estudiantes más jóvenes del colegio reconocen haber sufrido *bullying* en las instituciones educativas donde estudiaron anteriormente, mientras que otros estudiantes y sus familias señalan haber vivido situaciones complicadas, teniendo que buscar otro establecimiento para que sus hijos pudieran continuar sus estudios. Sin embargo, se destaca el buen trato recibido en el colegio, acción que logra motivar a los estudiantes en su proceso de reinserción escolar, incentivándolos a continuar con sus estudios y no abandonarlos. También se destaca la importancia del apoyo psicosocial y el acompañamiento docente para lograr este propósito, siendo la motivación el incentivo para desarrollar procesos formativos, incidiendo en la forma de actuar del alumnado (Cavallo-Bertelet, 2023; Ospina, 2006) y en sus decisiones.

Además, estudiantes de educación básica y media destacan la ubicación del colegio como una fuente de motivación para asistir a clases, la cual es accesible a través de diversos medios de transporte, lo que promueve la reinserción escolar de las y los estudiantes de sectores vulnerables de la ciudad de Viña del Mar.

También, el estudio devela algunos desafíos de la escuela del siglo XXI en la realidad educativa estudiada, como la falta de docentes especializados en EPJA, el incremento de subvención a esta modalidad educativa y más investigación en el área. A su vez, se manifiesta el fortalecimiento de la retención escolar a través de apoyo emocional y psicosocial en el colegio, además del desarrollo de un proyecto educacional enfocado en las y los estudiantes, considerando su contexto socioeducativo, económico, emocional, etario, cultural y familiar. Acciones educativas que “...apuntan a la importancia de los valores y creencias compartidas que potencias la distribución del liderazgo al interior de los establecimientos...” (Ahumada, et al., 2019, p.212) para el logro de objetivos comunes, como la promoción de la reinserción escolar y la educación socioemocional para el alumnado del colegio.

Para finalizar, se concluye que es fundamental comprender que las relaciones que se establecen entre educación y territorio en las distintas realidades educativas son determinantes para lograr la reinserción escolar de las y los estudiantes y a sus familias a ser parte de una comunidad educativa en que participen activamente, sintiéndose incluidos socialmente y reconocidos como individuos con capacidades, derechos y deberes, desde la justicia social, a partir de “...la promoción de una cultura de aprendizaje que demuestre flexibilidad, calidad y pertinencia con las necesidades de las personas” (Acosta y Cejas, 2012; Cavallo-Bertelet, 2022, p.46) y sus reales intereses de aprendizaje, crecimiento y desarrollo personal y social, proyectándose este estudio como un aporte teórico-práctico relevante para la investigación educativa, incentivando la continuidad del tema presentado en futuras indagaciones.

Agradecimientos

Se agradece la disposición a participar de este estudio a la comunidad educativa del Colegio Fritz Encalada, Sede Achupallas de Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile y la colaboración de los docentes universitarios chilenos Jorge Osorio Vargas, académico experto en EPJA y Daniel Marcovic Sánchez, Psicólogo especializado en el área educacional.

Referencias

- Acosta, J. y Cejas, M. (2012). La capacitación laboral: Alcances y perspectivas en tiempos complejos. *Revista Anuario*, 35, 148-173.
- Ahumada, L., González, Á., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe técnico N° 7*. Lideres Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Alonso, I., Martínez, B. y Darretxe, L. (2023). Inclusión socioeducativa de la infancia, innovación e investigación participativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 399-424. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.18375>
- Bolívar, A. y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. *Revista de Educación*, 1(1), 201-212.
- Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-737882019000200157>
- Brunet, R., Ferras, R. y Théry, H. (1993). Les mots de la géographie, dictionnaire critique. *Cahiers de géographie du Québec*, 37(102), 591. <https://doi.org/10.70202/022390ar>
- Cano, A., Cavalli, V., Cassanello, C. y Caggiani, J. (2019). Educación y territorio: abordajes desde el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la Republica. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 53-68. <https://doi.org/10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8678>
- Cavallo-Bertelet, L. (2022). La capacitación de personas adultas: Un estudio sobre oportunidades de aprendizaje significativas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 12, 41-67.
- Cavallo-Bertelet, L. (2023). Estudiar en la adultez: Percepciones de un reto motivacional. *Revista Estudios Pedagógicos*, 49(3), 327-348. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400327>
- CEPAL. (2002). *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas.
- Colegio Fritz Encalada. (2024). *Descubre Fritz Encalada* [en línea] <https://colegiofritzencalada.cl>
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. el caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 53-69.
- Cisneros, J. C. de (2024). *De la familia al aula: La escuela como puente hacia nuevas identidades sociales* [en línea] <https://jcdcisneros.com>
- Fernández Ruiz, B. (2020). Innovación educativa mediante la gestión emocional. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(3), 41-56. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(3\).41-56](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(3).41-56)
- Galaz, V. y Marchant, M. (2014). *Educación Popular y reinserción escolar* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Galleguillos Sarmiento, K. y Cerpa Reyes, C. (2023). Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de evaluación. *Revista Saberes Educativos*, 10, 1-35. <https://doi.org/10.5354/24525014.2023.69089>
- Herrera, J., Calero, J., González, M.A., Collazo, M. y Travieso, Y. (2022). El método de consulta a expertos en tres niveles de validación. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(1), 1-11.

- Jiménez, F., Lalueza, J. L y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Letelier, M. E. (2023). *Chile: Las políticas públicas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) deben ser inclusivas. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación de la Plataforma de redes regionales por la EPJA* [en línea] <https://redclade.org/noticias/chile-las-politicas-publicas-de-la-educación-de-personas-jovenes-y-adultas-deben-ser-inclusivas>
- López, N. (Coord.). (2009). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. IPE-UNESCO.
- Mendoza, D. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 829-853.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2018). *Decreto 67/2018 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N°112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2023). *MINEDUC presenta las cifras oficiales de inasistencia y desvinculación 2023 y avances en las medidas para la reactivación educativa* [en línea] <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-las-cifras-oficiales-de-inasistencia-y-desvinculación-2023-y-avances-en-las-medidas-para-la-reactivación-educativa/>
- Montecinos, C. y Trujillo, D. (2018). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones: Notas técnicas para orientar sus acciones (Vol 2)*. Lideres Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Nieto-Bravo, J. A., Pérez-Vargas, J. J. y Moncada-Guzmán C. J. (2022). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 2015-226. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39747>
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.49-62). Barcelona: Horsori.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.548>
- Parra, R. (2016). La innovación educativa contribuye a la inclusión socioeducativa. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34, 1-13.
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Salazar, E. (2024). La reinserción al sistema educativo de la persona joven-adulta: que influyen en el fenómeno de exclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2318-2331. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2415>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Revista Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- Subirats i Hume, J. (Coord.). (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Ariel.
- Valenzuela-Somogyi, M. (2023). Narrativas sobre las relaciones de pareja entre hombres chilenos heterosexuales: entre el machismo y la igualdad. *Revista de Ciencias Sociales*, 44, 93-106. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2023.n44-05>

Breve CV de la autora

Lisette Cavallo-Bertelet

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Postítulo de mención en Lenguaje y Comunicación para Educación Básica, Postítulo de mención en Trastornos del Lenguaje y Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación basado en Competencias, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile. Diplomada en Educación de Adultos, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Diplomada en Evaluación Auténtica y Retroalimentación Efectiva en diversos contextos de intervención educativa, Universidad Autónoma de Chile. Magíster© en Docencia para la Educación Superior e Investigación Aplicada, Universidad de Viña del Mar, Chile. Se ha desempeñado como docente de Educación Parvularia, diseñadora instruccional de cursos de perfeccionamiento docente, monitora en etapa inicial del Plan Nacional de Alfabetización Contigo Aprendo, Región de Valparaíso, par evaluadora año 2023 de Revista CUHSO de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco e Investigadora independiente que desarrolla líneas de investigación en educación y su relación con el contexto social y comunitario. Email: lisscavallo.b@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7262-8532>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Reescolarización: Sentido y Valoraciones de Jóvenes y Adultos

Re-schooling: Meaning and Evaluations of Young People and Adult

Ninoska Carmen Bravo Villa * y Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN:

Esta investigación de carácter educativa aborda el problema de la reinserción y reingreso escolar para jóvenes y adultos pertenecientes a la modalidad Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), la que constituye un desafío para una educación inclusiva enmarcada en la teoría de la justicia social. El problema muestra la escasa evidencia científica sobre revinculación y asistencia de niños, niñas y jóvenes a los jardines infantiles, escuelas y liceos. El objetivo es comprender las valoraciones del estudiantado que asiste a EPJA respecto a su proceso de reescolarización. El método es cualitativo con alcance descriptivo-denso. El diseño es un estudio de caso. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 8 participantes: cuatro estudiantes mujeres y seis estudiantes hombres de un colegio de adultos en la ciudad de Temuco. Los datos se trabajaron mediante codificación abierta y axial con el software Atlas.ti 8.0. Los hallazgos indican que los estudiantes de esta modalidad otorgan especial valoración a la asistencia regular a sus colegios logrando sentirse incluidos. La valoración de los participantes radica en el uso práctico de la modalidad orientada a la posibilidad de postular a fuentes laborales y la realización personal.

DESCRIPTORES:

Educación de adultos, Inclusión, Asistencia escolar, Métodos de enseñanza, Abandono escolar.

ABSTRACT:

This educational research addresses the problem of reinsertion and school re-entry for young people and adults belonging to the Youth and Adult Education (YAE) modality, which constitutes a challenge for an inclusive education framed in the theory of social justice. The problem shows the scarce scientific evidence on re-engagement and attendance of children and young people in kindergartens, schools and high schools. The objective is to understand the evaluations of students attending YAE regarding their re-schooling process. The method is qualitative with a descriptive-densus scope. The design is a case study. Semi-structured interviews were conducted with eight participants: four female students and six male students from an adult school in the city of Temuco. The data were processed through open and axial coding with Atlas.ti 8.0 software. The findings indicate that students in this modality give special value to regular school attendance, making them feel included. The valuation of the participants lies in the practical use of the modality oriented to the possibility of applying for jobs and personal fulfilment.

KEYWORDS:

Adult education, Inclusion, School attendance, Teaching methods, School dropout.

CÓMO CITAR:

Bravo Villa, N. C. y Mansilla Sepúlveda, J. G. (2024). Re-escolarización: Sentido y valoraciones de jóvenes y adultos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 137-150.
<https://doi.org/10.4067/S0718-737820240002000137>

1. Planteamiento del Problema

Esta investigación corresponde a un estudio empírico sobre la reinserción y reingreso escolar en Chile como uno de los ejes que movilizan la política pública a través de la reactivación educativa. De hecho, el Plan de Reactivación Educativa para Chile contempla en el eje 3 la asistencia y reactivación, principalmente debido a los efectos que trajo consigo la pandemia y pospandemia en el sistema escolar en su conjunto. Los datos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) evidencian que 1.208.124 estudiantes (38 % de la matrícula) presentaron inasistencia grave (menor al 85 %) en 2022, lo que significa un alza de 10 puntos porcentuales respecto a los 878.361 estudiantes en esta categoría en 2019. A su vez, la inasistencia grave se considera un predictor de la exclusión educativa, por lo que las cifras del 2022 podrían anticipar mayor interrupción de las trayectorias educativas en el sistema educativo (MINEDUC, 2023, UNICEF y UNESCO, 2022). Por consiguiente, el Plan de Reactivación Educativa tiene entre sus objetivos garantizar la continuidad educativa de niñas, niños, adolescentes, personas jóvenes y adultas, a través de medidas que permitan iniciar, retomar y completar las trayectorias educativas. (MINEDUC, 2023).

Se presentan antecedentes teórico-empíricos sobre la valoración de la modalidad Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) como medio para lograr finalizar los estudios de personas que han sido excluidas del sistema educativo formal interrumpiendo sus trayectorias educativas, lo que ha influido de manera importante en sus vidas. La relevancia del estudio radica en que son los propios estudiantes quienes decidieron reingresar al sistema educativo a través de EPJA.

Los anhelos de una educación inclusiva que se orienta a construir una escuela más justa y equitativa resultan cada vez más imperiosos y desafiantes. En este contexto las políticas de inclusión a nivel internacional apuntan al desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el ODS-4 que busca garantizar la prosperidad y desarrollo de todas las personas. Lo anterior se vio enfatizado por el cierre prolongado de establecimientos educativos producto de la pandemia de COVID-19, generando un impacto generalizado en los diversos sistemas educativos del mundo. La escuela pospandemia en América Latina y el Caribe (ALC) dejó a millones de niños y niñas sin estudiar, porque fue la región del mundo que más se demoró en abrir nuevamente las escuelas. Esta situación ha sido compleja de revertir, porque tradicionalmente una cantidad importante de personas abandonan el sistema educativo formal, lo que evidencia que, para aquellos sujetos, la educación en sí no constituye una opción para mejorar su calidad de vida. La UNICEF habló de una triple maldición: ya que enfrentó el mayor impacto combinado en términos sanitarios, económicos y educativos.

Según datos del Banco Mundial el primer semestre de 2022 había 15 millones de niños y adolescentes que no iban al colegio. El número de semanas de clase con escuelas completas o parcialmente cerradas, por región, marzo de 2020 a marzo de 2022 fue el siguiente: (1) Semanas promedio con cierres totales: América del Norte, 7; Europa y Asia Central, 13; Asia Oriental y el Pacífico, 16; África Subsahariana, 18; Medio Oriente y Norte de África, 24; América Latina y el Caribe, 29; Asia Meridional, 35. (2) Semanas promedio con cierres parciales: América del Norte, 56; Europa y Asia Central, 15; Asia Oriental y el Pacífico, 17; África Subsahariana, 13; Medio Oriente y Norte de África, 21; América Latina y el Caribe, 29; Asia Meridional, 31 (UNESCO y UNICEF, 2022, p.19). Los antecedentes muestran un aumento de la tasa de desvinculación de 1,38 %

en 2018-2019 (representando a 40.757 estudiantes) a 1,47 % en 2021-2022 (representando a 44.845 estudiantes).

Chile no ha sido la excepción. Es más, la cifra nos posicionó como el país de la OCDE con mayor cantidad de días sin clases. En otro extremo, Suecia e Islandia prácticamente no tuvieron días con escuelas cerradas por completo. Para Chile, esta realidad se amplificó con la suspensión de clases producida por la crisis social de finales de 2019 (Izquierdo y Ugarte, 2023). Los datos del MINEDUC, para 2022 mostraron que 1.208.124 estudiantes (38 % de la matrícula) presentaron inasistencia grave (asistencia menor al 85%), lo que significó un alza de 10 % de estudiantes en esta categoría con respecto al periodo pre-pandemia, en 2019.

Este indicador resulta preocupante toda vez que la inasistencia grave es un predictor de interrupción de las trayectorias educativas (MINEDUC, 2023; UNESCO y UNICEF, 2022). Respecto a la exclusión educativa, la tasa de desvinculación educativa 2018-2019 fue de 1,4 %, lo que representó la exclusión del sistema escolar de 40.757 niños, niñas y adolescentes. La misma tasa aumenta a 1,5 % en 2021-2022, expresando la exclusión de 44.854 niños, niñas o adolescentes (MINEDUC, 2023d). Por otra parte, en 2019, se alcanzó el mayor número de matrícula de los últimos cinco años con un total de 816.814 de niños y niñas en el sistema.

Entre 2020 y 2021, se observó una tendencia a la disminución de la matrícula, tendencia que se mantuvo, pero menos pronunciada hacia 2022, llegando a 739.112 niñas y niños matriculados (MINEDUC, 2023d). A su vez, se incrementó la tasa de desvinculación 2021-2022 en estudiantes hombres (1,62 %) y en mujeres (1,32 %). Para ambos géneros aumentaron las tasas respecto al periodo 2018-2019. En enseñanza básica, la mayor tasa de desvinculación 2021-2022 alcanzó en 2° básico un 1,5 % (CEM y Departamento de Estudios y Estadística, Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023)

Por otra parte, existen diversas estrategias de reinserción escolar. Estas se entienden como aquellas acciones cuyo propósito es asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes que por situaciones de índole pedagógico, psicológico, socioeconómico, familiar y/o un determinado contexto, hayan vivido procesos de exclusión escolar y se encuentren fuera del sistema educacional. Las propuestas de reinserción incorporan estrategias de revinculación en un espacio educativo, integral, especializado, flexible y pertinente (MINEDUC, 2024). Este contexto resitúa a la EPJA como una posibilidad válida para concretar la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Al respecto tenemos diferentes tipos de enfoques y niveles. En primer lugar “Respuestas estratégicas”, lo que considera la coordinación de políticas y medidas además de un seguimiento del absentismo y el Abandono Escolar Prematuro (AEP). En segundo lugar, se presentan las estrategias preventivas, cuyos enfoques específicos son intervenciones por áreas, tutorías, enseñanza de refuerzo, ayuda financiera a los niños, sistemas de alertas tempranas, apoyo a la transición y actividades postescolares. Además, se presentan respuestas sistémicas/estructurales, tales como, formación de profesores, reforma curricular, ampliación del alcance de la enseñanza obligatoria, educación preescolar de calidad, orientación y asesoramiento de trabajo con padres y comunidades. Y, finalmente, se destacan las estrategias de reintegración: servicios de apoyo integral a niños en situación de riesgo, clases de transición, escuelas de segunda oportunidad, validación de la educación formal e informal, oportunidades de aprendizaje práctico (profesional o en el trabajo) (Nevala et al., 2011).

La reincorporación y reescolarización a nivel internacional aumentará de manera significativa principalmente en aquellos grupos sistemáticamente vulnerables, enfrentándose de esta forma la sociedad a la dificultad de no alcanzar las metas propuestas en los ODS. Se entiende la escuela como un espacio de exclusión inflexible que no considera sus formas de comprensión del mundo y sus historias de vida. (Goldemberg et al., 2020; Oyarzún y Álvarez, 2022; Rabuco, 2022) a esto se adicionan las relaciones entre intraescuela, contextos sociales, condiciones socioeconómicas, niñeces infantilizadas y diferentes tipos de violencia. En ALC, se han estudiado las medidas más significativas orientadas a la reinserción en los últimos años, se visualiza especial atención a la educación media debido a que en este periodo se producen los índices más altos de abandono escolar.

En Chile, si bien la evidencia empírica menciona otros modelos especializados que buscan la prevención de la exclusión de NNJ de reincorporación educativa, son los Programas Especializados de Escolarización (PDE) emanados de entidades públicas y programas de alfabetización de adultos los que desarrollan principalmente esta tarea. Al respecto, Rabuco (2022) menciona componentes afines con la prevención del abandono, tal es el caso del compromiso familiar con los procesos formativos de los estudiantes y la insuficiente identificación de los padres y adultos con la comunidad escolar, el escaso tiempo que tienen los padres para transformarse en ejemplos positivos de sus propios hijos o hijas y afectar en sus procesos formativos. En el ámbito intraescuela, se profundiza en el análisis de elementos propios de las escuelas que pueden influir en la desvinculación gradual de los estudiantes, tales como la necesidad de una transferencia efectiva de las políticas educativas orientadas a la promoción de la retención escolar con las comunidades educativas, el involucramiento y capacitación del profesorado en estrategias educativas que promuevan la retención escolar y la vinculación de la comunidad educativa con las familias.

Así surge en pospandemia la estrategia del MINEDUC denominada política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”, cuyo lanzamiento fue en 2022. La implementación de esta política desarrolla cinco medidas urgentes y concretas: dentro de ellas la desvinculación educativa y asistencia a clases. En 2022 en Chile se establece el eje 3 de asistencia y re-vinculación entendiéndose que se deben establecer diferentes lineamientos, que busca que los establecimientos tracen lineamientos y acciones claras para la re-vinculación de los estudiantes, independiente del nivel educativo en que se encuentre. se incluye la identificación y seguimiento de quienes están en situación de potencial desvinculación, intervenciones de carácter remedial y oportuno para el logro de aprendizajes, y acciones de contención y aprendizaje socioemocional, asegurando un apoyo integral. Así, se requiere situar a cada estudiante en el centro, para construir sistemas de protección y garantía de trayectorias educativas, que permitan flexibilidad, movilidad, continuidad y una diversificación de caminos posibles.

Al respecto, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (CEM) realizó una encuesta en que se preguntó ¿Por qué no asisten las y los estudiantes a la escuela? Los apoderados ordenaron en importancia las siguientes razones: Salud (distinto a COVID-19), asuntos personales y/o familiares, COVID-19, factores climáticos o estacionales, problemas para llegar/regresar del establecimiento, hábitos, motivación, conducta o rendimiento del estudiante, problemas con la jornada escolar, pocos docentes o rotación excesiva, problemas con infraestructura del establecimiento y poco compromiso parental (CEM, 2023). Estas dimensiones operacionalizadas como “razones de inasistencia de los estudiantes” fueron levantadas a partir de la percepción y experiencia de directores y apoderados. La literatura sobre desvinculación escolar

muestra que esta es efecto de la interacción de características institucionales, organizacionales y contextuales dentro y fuera del sistema escolar con las características individuales de los estudiantes (Josephson et al., 2018; Ministerio de Educación, 2020; Portales-Olivares et al. 2019). De hecho, se pueden distinguir tres factores asociados: 1) el individuo en sí mismo (cuestiones biológicas, habilidades cognitivas y psicológicas, motivación, disposición subjetiva) y su entorno inmediato (la familia, las relaciones en el interior del hogar y los recursos familiares); 2) el entorno escolar y social próximo (calidad de la escuela, servicios asociados al bienestar del individuo) que tienen influencia y determinan la interacción de individuos y grupos sociales; y 3) factores macro que tienen un impacto en el individuo y su decisión de continuar o abandonar los estudios, pero que están fuera de su alcance como para modificarlos (Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza, 2022; Cunningham et al., 2008; Escarbajal et al., 2019; Yungán, 2023). Este escenario a la modalidad EPJA como oportunidad para la generación de oportunidades para un importante grupo de personas que por diversas razones presenta dificultades para reintegrarse al sistema formal de educación en Chile.

La modalidad EPJA regular y flexible ha sido una oportunidad efectiva de reinserción escolar para jóvenes y adultos que por diferentes motivos interrumpieron sus trayectorias educativas. En esta instancia se exige de una formación docente que establezca lineamientos claros sobre metodologías, conocimiento y la retroalimentación que se pueda realizar a los estudiantes que asistan a esta modalidad. (Gutiérrez, 2017). La EPJA es un campo educativo amplio y complejo que es diferente del modelo educativo tradicional, permitiendo que la población que ha sobrepasado la edad convencional para escolarizarse pueda insertarse en el sistema educativo, construyendo conocimientos, valores y actitudes en el marco de la educación en el que se entrecruzan múltiples prácticas que integran la realidad socioeducativa de nuestro país (Campero Cuenca, 2018; Espinoza et al., 2014; Letelier, 2019; Simonetti et al., 2019). Por otro lado, la modalidad EPJA, según Letelier (2019), es la opción más frecuente para permitir la continuidad de trayectorias y facilita combinar estudios e inserción laboral desde espacios de encuentro e identidad entre personas que conviven y aprenden en la diversidad. Este tipo de educación permite transformar la vida de las personas, dado que les brinda ciertos conocimientos que mejorarán su calidad de vida ya sea por la adquisición de mejores puestos laborales o bien la continuidad de estudios en educación superior.

Del mismo modo, Espinoza y cols. (2014) mencionan que la percepción que tienen los estudiantes sobre esta modalidad de estudios es positiva, debido a que la mayoría del alumnado destaca que, al permanecer a esta modalidad educativa, ha logrado un proceso de crecimiento personal, donde siente que cada día, saben más y han adquirido confianza en ellos mismo y no se han sentido discriminados por las personas que se relacionan en los distintos ámbitos de su vida.

Desde otro punto de vista, Zapata (2015) plantea que las concepciones de los docentes identifican a la Educación de adultos como aquella modalidad que acompaña al adulto en su proceso de aprendizaje, para cumplir sus metas y la perciben como una forma de moldear la sociedad, a través de nuevos horizontes y metas u objetivos. Con respecto a lo anterior, Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo (2017) establecen que es necesario promover la diversidad en las políticas sociales y programas educativos que faciliten el acceso al trabajo, el emprendimiento de proyectos productivos y cooperativas, así como el autoempleo, ya que, de esta manera la población más afectada podrá combinar ambos sistemas (trabajo-colegio) obteniendo diversos apoyos para la continuidad de sus estudios. Cabe destacar, que una forma de evitar que la exclusión se siga reproduciendo en el sistema educativo, es promoviendo la inclusión educativa,

siempre que se comprenda como un modelo educativo que sea un sistema único para todos, lo que requiere de un diseño curricular común pero flexible, con nuevas metodologías, no para que los estudiantes aprendan cosas diferentes, sino que aprendan de formas variadas, esto involucra además modificar las infraestructuras y las estructuras organizacionales del sistema educativo de modo que se adapten a la diversidad de la comunidad educativa (Valcarce, 2011).

Asimismo, la inclusión educativa se debe potenciar dentro de esta modalidad educativa porque fomenta el respeto y valoración de la diversidad en la comunidad educativa (Maselli et al., 2015). Además, es primordial que para que se genere una comunidad educativa que promueva la inclusión, se desarrollen prácticas docentes que fomenten el respeto, valoración y aceptación a la diversidad de toda índole. De igual forma, es importante saber que los docentes juegan un papel fundamental a la hora de practicar los recursos y herramientas en los estudiantes, asimismo, es necesario hacer cambios estructurales a nivel de institución para conseguir los objetivos de la inclusión, lo que implica partir desde la educación comprensiva, educación democrática y participación de la comunidad educativa. Previo al proceso de reescolarización existe el proceso de deserción escolar el que es definido como el abandono de las actividades académicas de un individuo, que por diversas situaciones como económicas, políticas, sociales, familiares, ambientales o de salud, ocurre cuando las personas dejan atrás el proceso de educación o formación (Pachay-López y Rodríguez-Gómez, 2021). De acuerdo a estudios realizados, la deserción escolar en Ecuador es considerada como uno de los problemas que afecta al sistema educativo, que en su mayoría se evidencia en los sectores pobres, población rural, exclusivamente en estudiantes de la básica superior y bachillerato (Cueto y León, 2020; Pachay-López y Rodríguez-Gómez, 2021).

2. Teoría de la justicia como base anclaje comprensivo de la necesidad de la re-vinculación educativa

La teoría de la justicia de Rawls (Cabello, 2006) propone un nuevo sentido de justicia, lo define como la capacidad moral que el ser humano tiene de juzgar algo como justo, apoyar sus juicios con razonamientos y actuar en base a ellos, esperando que otros actúen del mismo modo. Es a partir de esta lógica se establecen dos principios fundamentales que la sociedad debe cumplir para ser justa, los cuales son: principio de libertades o de distribución de igual número de esquemas de libertades para todos y el principio de diferencia. En concordancia, el primer principio se encarga de los bienes primarios de la libertad, teniendo a la base dos aspiraciones fundamentales como lo es la igualdad y la maximización de las libertades básicas tales como: política, de expresión, personal, de conciencia, entre otras. El segundo se relaciona tanto con las desigualdades económicas como las sociales, justificando estas brechas si se encuentran a favor de los menos favorecidos, es decir los grupos más vulnerables. Para velar por la justicia social, Connell (2009) refiere que se deben realizar cambios en el currículum, considerando tres principios orientados a atender las necesidades de la sociedad, los cuales son: los intereses de los menos favorecidos, participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. En este orden de ideas, este planteamiento vinculado a la justicia social es el que subyace al déficit de voluntad política para impulsar la educación de adultos en Chile, pues orienta, desde principios de reconocimiento y justicia, la igualdad de oportunidades desde el campo educativo.

De acuerdo con lo anterior, el primer principio se vincula con la teoría de justicia social de Rawls, dado que, la naturaleza de la justicia se centra en la protección de los más necesitados, siendo la educación un instrumento que permite cumplir con este

propósito, en este caso, en particular la EPJA. En cuanto al segundo, este se ve reflejado en los sistemas educativos cuando se declaran en sus objetivos la formación de los futuros ciudadanos para que participen en la democracia y el tercer principio, se considera como el conflicto existente entre el criterio de la ciudadanía participativa, demandado desde el currículum común y el criterio de ayudar y servir a los intereses de grupos específicos, es decir, de los individuos menos favorecidos. Estas declaraciones interpelan al sistema porque se requieren profesores preparados para desempeñarse de manera situada e idónea en la EPJA, y no solo desde la intuición o de una réplica descontextualizada de la educación formal.

Otro concepto relevante que se recoge desde la EPJA es inclusión educativa. Blanco (2008), señala que es un medio que busca transformar la educación, centrándose en las culturas, prácticas educativas y organizaciones internas de los establecimientos, con el fin de eliminar los patrones sociales de exclusión, que se producen y reproducen dentro del sistema educativo a lo largo de la historia. En este mismo sentido, Echeíta y Duk (2008) mencionan que este elemento se enfoca en el mejoramiento de las instituciones educativas, con el objetivo de eliminar las barreras que limitan el desarrollo, el aprendizaje y la participación de los educandos. De igual forma, Booth y Ainscow (2015) la definen como un conjunto de procesos enfocados en aumentar la participación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizajes, las comunidades, las escuelas y la sociedad, eliminando las barreras del aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de cada persona. Por otro lado, Duk y Murillo (2016) la perciben como un principio rector que encamina las políticas y prácticas que rigen a la sociedad, teniendo como pilar fundamental la valoración de la diversidad humana. La inclusión favorece a la sociedad, dado que, ofrece una mayor accesibilidad e igualdad de oportunidades, basándose en elementos esenciales que permiten mejorar la calidad de vida de las personas tales como: el respeto, la accesibilidad, la aceptación y valoración de las diferentes opiniones, preferencias, condiciones de vida, características e identidades de cada individuo. Estas conceptualizaciones no deben ser consideradas solo en el campo de la educación regular, sino también en la EPJA, pues modalidades como estas permiten que la sociedad sea más justa y democrática.

El logro de una educación inclusiva debe constituirse en la finalidad de cada establecimiento educacional, especialmente de los centros de modalidad EPJA, los que tienen como objetivo, impartir una enseñanza de calidad, permitiendo que los estudiantes que han sido excluidos o desertaron del sistema educativo tradicional, reingresen y (re)construyan aprendizajes significativos, a través, de la adquisición de recursos, herramientas y/o estrategias que potencien el desarrollo personal y laboral.

3. Método

Esta investigación es cualitativa, que según Flick (2012) es el estudio del conocimiento de los puntos de vista de los participantes para construir conocimiento a partir de los diferentes modos de interpretar la realidad de los otros. El paradigma de investigación es hermenéutico y el alcance descriptivo.

El sistema de categorías levantadas y definidas para esta investigación son las siguientes: noción de EPJA y valoración de EPJA las que se seleccionaron coherentemente al problema de investigación, debido a que, en conjunto logran develar el sentido de los jóvenes y adultos sobre la modalidad educativa para jóvenes y adultos (EPJA), en base a sus propias experiencias de los estudiantes, específicamente de aquellos que se encuentran insertos actualmente en esta modalidad educativa.

Los participantes fueron ocho estudiantes, hombres y mujeres, que reingresaron al sistema educativo formal EPJA en modalidad tradicional, mayores de 18 años y menores de 50 años, con una asistencia regular a clases, todos con residencia en la ciudad de Temuco. Fueron reclutados para participar en la investigación a través de una carta. El contexto situacional del problema corresponde a una institución particular subvencionada de Temuco.

Cuadro 1

Participantes

Participantes	Género	Edad
E1: Estudiante	Mujer	20 años
E2: Estudiante	Hombre	18 años
E3: Estudiante	Mujer	25 años
E4: Estudiante	Hombre	45 años
E5: Estudiante	Hombre	23 años
E6: Estudiante	Hombre	20 años
E7: Estudiante	Mujer	23 años
E8: Estudiante	Mujer	30 años

El trabajo de campo se desarrolló en el Centro de Educación Integrada de Adultos Cordillera, ubicado en Temuco, región de La Araucanía. El contacto inicial se realizó a través de correo electrónico con el director del establecimiento, solicitando su autorización para realizar nuestra investigación cualitativa en su centro educativo. Posterior a su autorización, se contactó a través de correo electrónico y teléfono a los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión, quienes firmaron un consentimiento informado

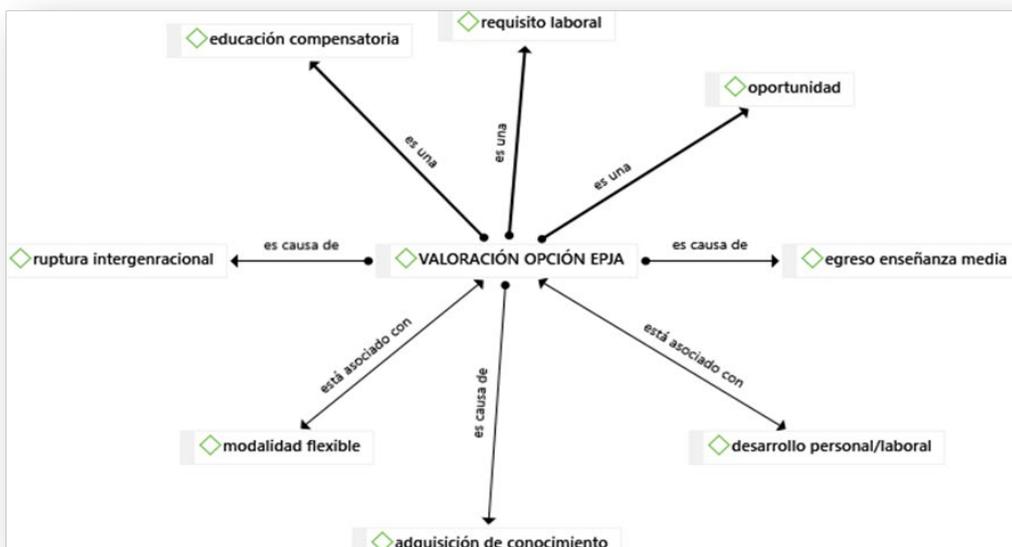
A su vez, luego de analizados los datos e información entregada por los entrevistados, se dará paso a una devolución, es decir, se les informará sobre las conclusiones obtenidas a partir de su relato, con el fin, de llegar a un consenso y en caso de ser necesario modificar interpretaciones, permitiendo mostrar exactamente la perspectiva del entrevistado

Instrumentos

La técnica de recolección de datos que se utilizó fueron entrevistas semiestructuradas. El sentido de la aplicación entender el mundo desde el punto de vista de los participantes a través de conversaciones e interacciones entre un entrevistado y un entrevistador, que permite a estos que expresen y comuniquen al otro su propia perspectiva y en sus palabras conocimientos sobre el tema de estudio (Kvale, 2012). Esta entrevista semiestructurada, se presenta con un guion de entrevista que guía la conversación y otorga también la facilidad de realizar otras preguntas que permitan obtener y detallar mayor información (Kvale, 2012). El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurado validado a través de juicio de expertos. La entrevista fue transcrita resguardando el anonimato de los participantes. Para la reducción de datos se utilizó el Atlas Ti, versión 8.0. Se consideraron diferentes fases para el análisis de datos, a saber: método de comparación constante, codificación abierta y codificación axial, las que después se interpretaron a partir de un muestreo empírico-teórico, utilizado preferentemente argumentación inductiva.

Figura 1

Análisis de datos verbales. Network 1. Valoración Opción EPJA



La Figura 1 está conformada por los códigos 1) Modalidad flexible, 2) Desarrollo personal/laboral, 3) Educación compensatoria, 4) Requisito laboral, 5) Oportunidad, 6) Adquisición de conocimientos, 7) Ruptura intergeneracional, 8) Egreso enseñanza media. El código modalidad flexible, se evidencia en la siguiente narrativa "A ver (0.2), bueno, la única manera que tenía de estudiar era un colegio de adultos, no tenía otra forma. Una por el tema de los tiempos y por ya no creo que entre al liceo, estoy jodi::do, así que era la única forma de poder terminar mi enseñanza media" (E4:55). En este sentido, la EPJA, como se ha dicho, imparte dos esquemas: modalidad flexible y modalidad regular. Respecto a la primera modalidad el MINEDUC (2017) la conceptualiza como aquella que es de carácter flexible y semi-presencial y es realizada para estudiantes inscritos en el registro regional. En esta modalidad educativa participan mayoritariamente personas que trabajan y no cuentan con el tiempo suficiente para asistir a clases todos los días y de manera diurna.

En cuanto al código desarrollo personal/laboral, es posible visualizarlo en el siguiente extracto de la entrevista: "Y también mirándolo a la vida (.) me sirve para cuando yo tenga mi cuarto medio pueda buscar un trabajo po:: bacán, cierto:: aparte del oficio que tengo, llevo ocho años en lo que hago, invierno y verano, los doce meses y me va bien po, pero nunca está demás po, cierto". (E6:72). Dentro de los beneficios de la modalidad EPJA, Díaz-Bravo y cols. (2017) establecen que se propicia un proceso de crecimiento personal y profesional, lo que significa aumentar la confianza en sí mismos y disminuir los sentimientos de discriminación hacia las personas con las que se relacionan en los distintos ámbitos de su vida y junto con ello proyectarse desde el crecimiento personal y profesional.

Referente al código educación compensatoria este se aprecia en el siguiente fragmento de la entrevista: "((risas)) eh:::: para mí la educación de adultos, es algo, como para las personas que:: no pudieron continuar sus estudios por algún embarazo o algo así, o relacionado a algo así, algún problema de salud o algo así" (E8:38). La EPJA, debe ser el lugar pertinente, para aquellos adolescentes y adultos que han desertado de la institución regular, por aspectos laborales o responsabilidades familiares y que buscan

un nuevo espacio para volver a estudiar (Acuña y Catelli, 2022). Lo anterior devela que esta modalidad se transforma en una oportunidad para continuar estudiando, lo que le permite una nueva oportunidad para solucionar lo que en el relato aparece como “un problema”.

El código requisito laboral, se evidencia en la siguiente textualidad: “Porque:: hoy en día (.) nadie puede trabajar si no tiene cuarto medio ((cara de resignación))” (E7:75). En relación, a este código, Acuña y Catelli (2022) establecen que la educación de jóvenes en colegios de adultos, obedece a la necesidad de obtener una certificación que los habilite a la vida laboral, como también existen aquellos casos que son para obtener el acceso a la educación superior, optando a mejores condiciones laborales. De acuerdo a lo planteado en el relato concluir la enseñanza media es un imperativo básico para obtener mejores posibilidades laborales.

Respecto al código oportunidad, este se demuestra en la siguiente narrativa de la entrevista: “(0.3) Una oportunidad donde los jóvenes y adultos pueden terminar su cuarto medio y:: poder si quieren estudiar o trabajar” (E5:18). En concordancia con el relato anterior, Muñoz y cols. (2016) afirman que la EPJA ha alcanzado protagonismo en el sistema educacional chileno, debido a que brinda una nueva oportunidad a un gran número de jóvenes que por una u otra razón no pudieron terminar sus estudios en la formación tradicional.

Por su parte, el código adquisición de conocimientos, se visualiza en la siguiente narrativa “(0.3) Interesante porque (.) Hay cosas que uno no sabe y con el estudio que estamos haciendo ahora, podemos entender más de la materia ((risas))” (E7:104). En lo relativo al código mencionado, la EPJA debe edificar un espacio participativo y democrático, de igualdad y libertad, en el que la ciudadanía se construya a través tanto de sujetos educativos como de sujetos socioeconómicos, políticos culturales que se hagan cada vez más protagonistas de su vida y de su sociedad, a través de la adquisición mutua de saberes (Leis, 1990).

El código ruptura intergeneracional, se evidencia en la siguiente narrativa: “Las razones, em:: bueno, la más importante fue para dar un ejemplo a mis sobrinos que tengo de que estudien porque un por ejemplo, yo no estudiaba por el ejemplo de mi abuela, tengo una abuela que nunca estudió, eh:: no sabe leer ni escribir y mi mamá igual ella llegó hasta quinto” (E6:59). En este sentido, la educación es motor de movilidad social, según Bazdresch (2001) se ha establecido una relación directa entre la educación y la pobreza, lo que, a criterio de la teoría del capital humano, la educación cumple con tres funciones, socialización; adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento; certificación, lo cual establece que a mayor educación, mayor productividad, mayor ingreso y mayor capital humano y cultural.

Finalmente, el código egreso enseñanza media, se evidencia en la siguiente textualidad: “Para terminar mi:: cuarto medio (0.3) y para poder seguir estudiando (.) en lo que yo quiero” (E5: 58). Con respecto a lo anterior, la modalidad EPJA según Muñoz et al. (2016, p.79) “logra permitir de una forma rápida y eficaz la finalización y certificación de estudios, lo cual le otorga a cada persona una mayor flexibilidad al momento de afrontar problemas personales y laborales”.

5. Conclusiones

Al igual que estudios internacionales el estudiantado que opta por re-escolarizarse en la escuela lo realiza por restituir sus trayectorias interrumpidas, características propias de que presentan las personas que eligen la EPJA. Se reitera la necesidad de finalizar

sus estudios de enseñanza media (secundaria) por un interés práctico, principalmente como requisito mínimo laboral que les permita incluirse de manera adecuada a una sociedad más justa y equitativa. En otras palabras, la EPJA, es un medio, para lograr un fin, cuyo meta principal es trabajar.

Se visualiza una alta valoración de la modalidad EPJA. Ello se debe a la necesidad del estudiantado de reinsertarse en la escuela, como espacio de encuentro entre unos y otros, lo que también es parte de un estatus social del cual quieren formar parte. En este sentido incluir a quienes están excluidos del sistema escolar formal permite dar respuesta no solo al ODS-4 sino que de uno u otro modo a la agenda 2030, pues Chile exhibe un alto porcentaje de personas que por diversas razones no han concluido su enseñanza media, alrededor de un 35 %.

Es pertinente promover y garantizar una revaloración de la EPJA, como estrategia de reinserción educativa formal pues realiza una labor primordial en la sociedad, al generar posibilidades concretas de proponer reintegración a la escolaridad de aquellas personas que por algún motivo no pudieron optar por una educación regular, relegándolas a la exclusión.

Se requiere difundir y ampliar las políticas públicas que permiten la reinserción y asistencia a la escuela y que den respuesta a la diversidad del alumnado, dada la importancia de la modalidad para estudiantes que han sido segregados y excluidos del sistema tradicional y donde cada año aumenta la deserción y abandono escolar.

En este contexto se espera que desde las políticas públicas surja la posibilidad de pensar en estudios que permitan generar iniciativas de investigación, pues hay vacíos epistemológicos y empíricos, por tanto, es necesario generar conocimiento y aumentar la evidencia científica respecto a las variables y categorías que afectan la inasistencia y desvinculación, para de este modo tomar decisiones basadas en la evidencia utilizando metodologías, diseños, instrumentos, análisis cuantitativos y cualitativos para que se tomen decisiones pertinentes que permitan valorar lo que se promueve desde EPJA..

Referencias

- Acuña, V. y Catelli, R. (Eds.). (2022). *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina: De las políticas a las prácticas*. Nueva Mirada Ediciones.
- Arellano-Esparza, C. y Ortiz-Espinoza, A. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74(26), 33-52. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35. <https://doi.org/10.17227/rce.num54-5274>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion)*. OEI.
- Campero Cuenca, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 85, 22-25.
- Campero Cuenca, C. y Zúñiga Acevedo, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 144-159.

- CEPAL. (2024). *Informe de Prevención y reducción del abandono escolar en América latina y el Caribe*. CEPAL.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. CLACSO.
- Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). *Youth at risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the causes, realizing the potential*. The World Bank.
- Cueto, F. y León, J. (2020). *Predictores de la deserción escolar en Perú. Análisis y Propuesta*, 52. GRADE.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. E. (2014). La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, 22(49). <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Goldemberg, D., Azevedo, J. P., Iqbal, S. A., Hasan, A. y Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID 19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates. Policy Research Working Paper; No. 9284*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>
- Gutiérrez, G. (2017). Educación de personas jóvenes y adultas: formación inicial docente y problemas curriculares. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 5, 88-106.
- Izquierdo, S. y Ugarte, G. (2023). *Crisis educacional escolar pospandemia. Edición Digital N°641*. Centros de Estudios Públicos.
- Josephson, K., Francis, R. y Jayaram, S. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: lecciones desde México y Chile*, Bogotá. Banco de Desarrollo de América Latina (CAF).
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53800>
- Leis, R. (1990). *Dialéctica y educación popular*. Alforja.
- Maselli, A., Molina, M. y Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, 19(3), 53-61.
- MINEDUC. (2017). *Modalidad regular EPJA ¿En qué consiste?* MINEDUC,
- MINEDUC. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Documento de trabajo Centro de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC. (2023a). *Informe de recomendaciones*. Consejo para la Reactivación Educativa. MINEDUC.

- MINEDUC. (2023b). *Plan de reactivación educativa. Seamos comunidad*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2023c). *Hallazgos de desvinculación y asistencia*. CEM y Departamento de Estudios y Estadística, Subsecretaría de Educación Parvularia.
- MINEDUC. (2023d). *Equipos revinculación y asistencia: una estrategia para asegurar la continuidad de trayectorias educativas*. MINEDUC.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, 40, 77-91.
- Nevala, A., Hawley, J., Sotkes, D., Slater, K., Souto, M., Santos, R. y Claire X. (2011). *La Reducción del abandono escolar prematuro en la UE*. Parlamento Europeo.
- Oyarzún, J. y Álvarez, P. (2023). Biografías Interrumpidas: Quiebre entre escuelas y subjetividades juveniles en la población La Legua. *Sophia Austral*, 28. <https://doi.org/10.22352/saustral20222811>
- Pachay-López, M. y Rodríguez-Gámez, M. (2021) La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155.
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 3, 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Rabuco, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Sophia Austral* 28(8), 1-21 <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222808>
- Simonetti, J., Chiuminatto, M. y Parada, J. (2019). Perspectiva de género y EPJA en Chile desde la Psicología Comunitaria. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9, 3-20.
- UNESCO. (2021). *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO y UNICEF. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de COVID 19*. UNESCO y UNICEF.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Yungán, R. (2023). *Asistencia Escolar Pospandemia y el Proceso de la enseñanza- aprendizaje en la asignatura de matemática en estudiantes de noveno grado de la unidad educativa "La Merced" de la ciudad de Ambato* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato.
- Zapata, O. (2015). *Concepciones de educación de adultos de los docentes del instituto Comfamiliar*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Breve CV de la autora y el autor

Ninosca Carmen Bravo Villa

Profesora de Educación Diferencial mención Trastornos del aprendizaje de la Universidad Católica de Temuco, Magíster en Educación, mención gestión inclusiva, especialista en discapacidad intelectual, audición y lenguaje e integración escolar, Dra. en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, España. Jefa de carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Investigadora y profesora asistente del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha realizado

investigaciones en las líneas de inclusión educativa, interculturalidad, diversidad y necesidades educativas especiales. Email: ninoska.bravo@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de la Frontera, Magíster en Desarrollo Local y Regional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Dr. en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia de Salamanca, Investigador y profesor asociado del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha realizado investigaciones en las líneas de Historia indígena, interculturalidad crítica, inclusión educativa, epistemología, métodos cualitativos e historia de la educación, interculturalidad. Email: jmansilla@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

La Influencia de la Participación en una Vida Plena y Satisfactoria del Alumnado de Formación Profesional Básica en el País Vasco

The Influence of Participation in a Full and Satisfactory Life of Basic Vocational Training Students in the Basque Country

Andoni Piñero Pradera *, Javier Pérez-Hoyos y Álvaro Moro Inchaurtieta

Universidad de Deusto, España

RESUMEN:

La Formación Profesional Básica (FPB) en España representa un modelo consolidado para reducir el abandono escolar ya que está diseñado para brindar oportunidades de formación a aquellos adolescentes que presentan dificultades para continuar con éxito en la educación secundaria obligatoria. Abordar la participación de quienes enfrentan más dificultades representa un desafío social importante tal y como se reconoce en la Convención de los Derechos del Niño y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 10, centrados en la educación de calidad y la reducción de las desigualdades. Así, este artículo se centra en la relación de los procesos participativos en el alumnado de FPB y el estado óptimo de desarrollo y bienestar en diversos aspectos de la vida humana que contribuyen a una vida plena y satisfactoria (florecimiento). Para ello se utilizaron datos de la última edición de la Encuesta DROGAS Y ESCUELA X sobre uso de drogas en Educación Secundaria 2021-2022 en el País Vasco, que incorpora sendos módulos de preguntas sobre participación y florecimiento. A través del análisis comparativo de medias, los resultados nos dan información sobre la influencia positiva de la participación en la percepción de una vida plena y satisfactoria del alumnado de FPB.

DESCRIPTORES:

Formación básica, Abandono de estudios, Fracaso escolar, Participación de los estudiantes.

ABSTRACT:

Basic Vocational Education and Training (BVET) in Spain represents a consolidated model for reducing school dropout as it is designed to provide training opportunities for those adolescents who have difficulties in continuing successfully in compulsory secondary education. Addressing the participation of those who face the most difficulties represents an important social challenge as recognised in the Convention on the Rights of the Child and in Sustainable Development Goals 4 and 10, which focus on quality education and the reduction of inequalities. Thus, this article focuses on the relationship of participatory processes in BVET's and the optimal state of development and well-being in various aspects of human life that contribute to a full and satisfying life (flourishing). For this purpose, data from the latest edition of the DROGAS Y ESCUELA X survey on drug use in Secondary Education 2021-2022 in the Basque Country, which incorporates two modules of questions on participation and flourishing, were used. Through the comparative analysis of averages, the results provide us with information on the positive influence of participation on the perception of a full and satisfactory life among BVET students.

KEYWORDS:

Vocational education, School dropout, Academic failure, Student participation.

CÓMO CITAR:

Piñero Pradera, A., Pérez-Hoyos, J. y Moro Inchaurtieta, A. (2024). La influencia de la participación en una vida plena y satisfactoria del alumnado de formación profesional básica en el País Vasco. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 151-168.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200151>

1. Introducción

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX se fueron configurando los debates sobre Derechos Humanos (DDHH) que constituyen el marco comprensivo que hoy en día tenemos. Los debates entre la libertad de elección y la igualdad de oportunidades en la educación representaron los dos bloques antagónicos de la Guerra Fría. Ambos representaron la actual concepción de educación en la esfera internacional. Si bien la educación se configuró como un derecho de segunda generación, es cierto que sin el acceso a la misma no es posible ejercer gran parte del resto de los DDHH (Hevia, 2010).

En muchos lugares del planeta este derecho se ve conculcado por diferentes motivos, y en el resto en ocasiones presenta fisuras en su puesta en práctica. Una de estas fisuras es sin duda el abandono escolar. El abandono temprano de los estudios trae consecuencias negativas para el futuro de individuos y sociedades. Siendo una prioridad para muchos dirigentes reducirlo, centrados en ocasiones en visiones culpabilizadoras del fracaso escolar (Aristimuño, 2015). Por esta relación entre el fracaso y abandono escolar temprano y su consecuencia directa sobre el ejercicio de los DDHH, la ONU (2015) aprueba en la agenda 2030, un objetivo relativo a la educación. Así en su cuarto objetivo exponen:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

En esta formulación existe una encomienda a generar las condiciones que permitan a los niños, niñas y adolescentes (NNA) concluir sus estudios. Unicef (2012) señala que existen cuatro barreras: económicas, socioculturales, políticas y materiales, estas últimas pueden ser pedagógicas y simbólicas. Ante esa barrera la estrategia es fomentar escuelas comprometidas con la inclusión. Eso pasa por estrategias escolares y docentes que apuntalen un clima escolar de oportunidad para los NNA.

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación EduRisk “Buenas prácticas con adolescentes en riesgo en Formación Profesional Básica hacia una mayor eficacia educativa e inclusión social”. Se trata de un proyecto I+D+i, en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i y de I+D+i orientada a los retos de la sociedad (convocatoria 2020 referencia proyecto/aei10/13039/501100011033 con el objetivo general de identificar, describir, interpretar y divulgar la acción pedagógica que se lleva a cabo en los Centros de Formación Profesional de Grado Básico de la CAE (Comunidad Autónoma de Euskadi) como intervenciones que contribuyen a la inclusión educativa, social y laboral del alumnado.

2. La Formación Profesional Básica en España

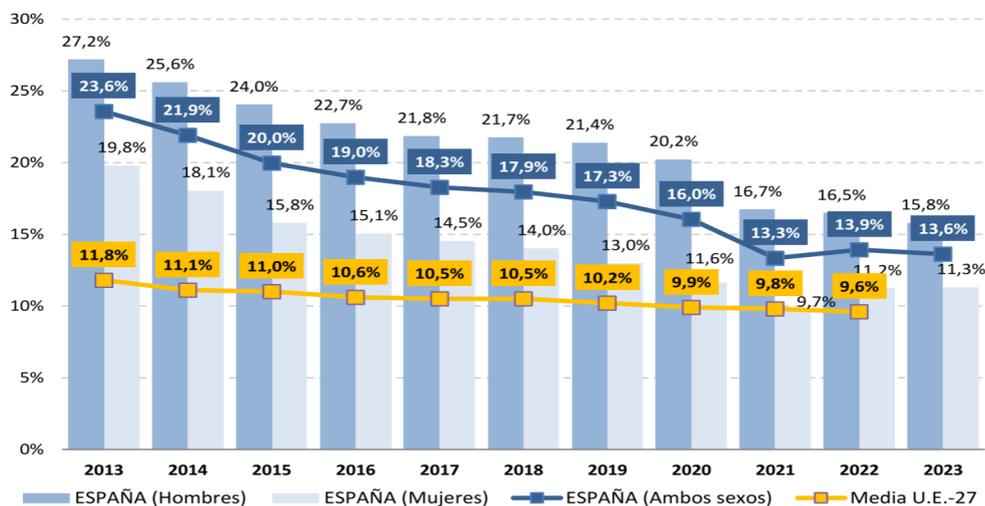
En España se han implementado diversos programas a lo largo de los años con el objetivo de abordar el abandono y el fracaso escolar. Estos programas han evolucionado con el tiempo para adaptarse a las necesidades y mejorar la eficacia. Los esfuerzos han estado dirigidos a proporcionar alternativas y apoyo al estudiantado con dificultades en el sistema educativo convencional, para reducir las tasas de abandono y mejorar los niveles de éxito académico (Santibáñez et al., 2024).

En el año 2023, el abandono temprano en España (Ver Figura 1) se situó en el 13,6 %, lo que supuso una bajada de 0,3 puntos con respecto a 2022 (13,9 %) en 2022. Si se

compara con el año 2013, cuando el porcentaje de abandono era del 23,6 %, se ha reducido el peso del abandono en un 42,2 % y dejando en 4,0 puntos la distancia a la media de la Unión Europea (9,6 % en 2022), cuando la distancia en 2013 era de 11,8 puntos (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2024).

Figura 1

Evolución educativa del abandono temprano en España por sexo, y en la UE.



Nota. Ministerio Educación, Formación Profesional y Deportes (2024).

Históricamente, se han desarrollado diferentes programas en el estado español para avanzar en la prevención del abandono y fracaso escolar. Estos programas han ido cambiando iniciando por los Programas de Garantía Social, sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), después por la Formación Profesional Básica (FPB). Se inició con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, (L.O.G.S.E), “que buscaba recuperar a quienes se quedaron fuera del sistema educativo y preparar al alumnado para el ejercicio de actividades profesionales acordes con sus capacidades y expectativas personales” (Fernández-García et al., 2019, p.36).

A lo largo de estas transformaciones, el sistema educativo español ha buscado adaptarse y proporcionar opciones viables para aquellos que presentaban dificultades en el sistema educativo convencional. Con la llegada de la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, (conocida coloquialmente LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se ha puesto un énfasis especial en el desarrollo socioemocional y competencial del alumnado.

Los programas de FPB –“con edades comprendidas entre los 15 y 17 años que, habiendo cursado tercero de ESO o, excepcionalmente, segundo, esté en riesgo de fracaso escolar o haya fracasado de facto” (Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021, p. 321)– que se extienden a lo largo de dos años académicos, están dirigidos a aquel alumnado que aún no ha completado la ESO y desea continuar su trayectoria educativa obligatoria y gratuita. La culminación de este ciclo abre las puertas a obtener el título de Técnico Profesional Básico, lo que facilita el ingreso a los ciclos formativos de grado medio. Además, al presentar la prueba final de evaluación, también se puede alcanzar el graduado en ESO (EUSTAT, 2024) lo que permite la continuidad en el sistema educativo, y brinda la opción de volver al mismo al finalizar el ciclo. (Aramendi-Jauregi y Etxeberria-Murgiondo, 2021; Ciriza-Medivil, 2021; Martínez-Carmona et al., 2022; Martínez-Martínez et al., 2023).

Este modelo educativo reconoce la importancia de una educación integral más allá de la mera transmisión de conocimientos (Martínez-Martínez et al., 2023). En este contexto, la FPB se posiciona como un elemento crucial del sistema educativo español, ofreciendo oportunidades para aquellos estudiantes que desean adquirir habilidades prácticas y competencias profesionales desde una edad temprana. Tal y como refleja el artículo 5.2 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, además uno de los principales objetivos es lograr competencias en áreas como las personales y sociales, incluyendo la importancia de la tutoría y la orientación educativa y profesional (Fernández-García et al., 2019; Santibáñez et al., 2024).

La LOMLOE busca que la FPB no solo brinde una formación técnica sólida, sino que también integre aspectos socioemocionales y competenciales en su currículo, ya que se trata de alumnado con características socioculturales diferenciales y comportamientos e intereses variados. Entre los que destacan, una elevada tasa de fracaso escolar, un bajo interés por los estudios, interés por el trabajo productivo y, en algunos casos, con problemas de comportamiento (Cerdeña-Navarro et al., 2019; García Fernández, 2006; Hernangómez y García Yelo, 2023; Romero Rodríguez et al., 2012) Esto significa que el estudiantado no solo debe adquirir conocimientos y habilidades específicas relacionadas con su campo de estudio, sino que también deben desarrollar sus habilidades blandas.

El propio modelo, trata de generar espacios compensadores, no solo para paliar el abandono escolar sino para reducir este mismo y “atender el perfil del propio alumnado” (Santibáñez et al., 2024). Un perfil de alumnado que puede encontrarse en riesgo de exclusión social o con problemas en el aprendizaje. Suelen presentar bajas calificaciones, alta desmotivación y desconfianza en el sistema escolar en el que han podido sufrir acoso escolar y aislamiento. Se identifican en el origen familiar una alta presencia de contextos de desprotección, problemas de salud, física y psicológicos, asimismo conductas antisociales y desadaptadas (Corbí Gran y Pérez Nieto, 2013; Fernández-García, 2015, 2019; García-Arjona, 2014; Jurado de los Santos et al., 2015; Márquez y Gualda, 2014; Montserrat y Melendro, 2017; Navarro Pérez et al., 2015; Olmos y Mas Torelló, 2013; Pérez Islas, 2016; Sánchez Castañeda, 2014; Santibáñez et al., 2024; Vallejo, 2017).

Es por esto que, “en este contexto a priori de desventaja” (Santibáñez et al., 2024, p. 208), este modelo y sus predecesores han priorizado tener en cuenta la singularidad del alumnado y su posible recorrido negativo (Escudero y Martínez, 2012; González González, 2015; Marhuenda-Fluixà y Navas-Saurín, 2004; Marín et al., 2013; Palomares y López, 2012; Pinya et al., 2017; Salvà-Mut et al., 2016 Santibáñez et al., 2024). Estas personas sufren brechas sociales, económicas y culturales, “que, desde hace años, atraviesan el sistema educativo con condiciones dispares para enseñar y aprender” (Tarabini y Jacobbis, 2020, p.29).

Este alumnado, aun siendo ciudadanos insertos en una comunidad, pueden presentar dificultades para ejercer sus derechos bien por falta de recursos, bien por tener vetado el ejercicio de los mismos (Lockwood, 1996) o como resultado del ‘efecto *push*’ (NESSE, 2009). Factores internos al sistema educativo que contribuyen (Tarabini, 2016) a que se cuestione su ciudadanía. “Por lo tanto, es entendido como una privación indebida de contenidos, experiencias y aprendizajes a los que todas las personas tienen derecho” (Escudero, 2012, p. 1). En este sentido, la participación ejerce como compensación de los déficits generados “por representación, por respeto o por aprobación” (De Lucas, 2007, p. 2) por el sistema escolar.

3. La tensa relación entre la adolescencia y ciudadanía

El debate sobre el concepto de ciudadanía está atravesado por el contexto político, económico y social. El término de ciudadanía, por su parte, se ha ido estructurando en el binomio exclusión/inclusión produciéndose situaciones excluyentes que dejan evidencia los privilegios, los derechos y los límites que unas personas poseen frente a otras (Arnaiz y De Haro, 2004). El concepto de ciudadano, o buen ciudadano, viene descrito en función de la ideología política dominante (Fonseca, 2017). La propia escuela forma parte de la construcción social y la realidad que determina la forma adecuada de permanecer dentro de la institución, generando procesos de exclusión educativa, así como una restricción de conocimientos, relaciones, oportunidades y derechos (Tarabini, 2016).

Desde el enfoque del republicanismo moderno (Arendt, 2016), se considera al ciudadano una persona en relación con la ciudad, considerando que debe de estar en compromiso con las instituciones y cumplir los deberes de la comunidad (Peña, 2003). Esto significa participar en la vida pública, principio sobre el que se han construido los sistemas políticos de la democracia moderna. A pesar de ello, los sistemas sociales y políticos hoy día han hecho que las formas de participar sean multiformes y cambiantes (como la propia sociedad), no pudiendo encontrar unas condiciones para participar de manera óptima (Valladares de la Vera, 2022).

Debido a los modelos existentes (Knight Abowitz y Harnish, 2006) concluyen que son los discursos liberales los que predominan en determinadas sociedades y por tanto en sus escuelas. Emergiendo así críticas, ya que este modelo no responde a las necesidades de las realidades existentes en el contexto. Pudiendo cuestionar el término procedente de ciudadanía asociado a los currículos formales (Fonseca, 2017).

Es así pues que Weller (2007) plantea que históricamente el concepto de “ciudadanía” y “adolescencia” han mantenido una “relación problemática” al posicionar a esta población como “proyecto de ciudadano”. Los discursos que han analizado esta concepción de ciudadanía (Knight Abowitz y Harnish, 2006) los vinculan de una forma más intensiva. La propia Convención de los derechos del niño (1989) impulsó un espacio para abordar estos dos conceptos, aproximándose a un modelo republicano, “en tanto que subraya la comunidad política, es decir, la práctica de ciudadanía en la toma de decisiones sobre asuntos públicos” (Fonseca, 2017, p. 29). Abordando la participación como un elemento clave para lograr este proceso educativo de aprendizaje de ciudadanía, considerando que los jóvenes ya son *per se* ciudadanos. La investigación realizada por Lawy y Biesta (2006) destacan que:

1. Es fundamental la importancia del espacio a la hora de ofrecer oportunidades de aprendizaje de ciudadanía. Los adolescentes participan en un rango de diferentes prácticas (como la familia, los iguales, el centro escolar, el tiempo libre o las tecnologías) que ofrecen oportunidades diferentes tanto para la acción como para el aprendizaje. Esto sugiere que el aprendizaje de ciudadanía no puede ser entendido como un proceso unidimensional, sino que es una compleja multitud de experiencias.
2. El impacto de estos contextos está mediatizado por la relación establecida con éstos. Es diferente si la participación es voluntaria o es obligatoria. Los autores consideran importantes los aspectos relacionales más amplios relativos a la organización y estructuración de las experiencias de los adolescentes.
3. Las oportunidades de los adolescentes para el aprendizaje de ciudadanía dependen de sus disposiciones individuales al espacio y la relación. Es decir,

aunque el espacio influye, las características individuales también tienen un peso en las vivencias y en el sentido que se le otorga.

Autores como Morán (2007) consideran importante incorporar los diversos planos que conforman las experiencias personales puesto que el aprendizaje de la ciudadanía actual se construye y deconstruye en diferentes contextos próximos que, junto a los tradicionales espacios de socialización (familia, escuela, barrio), incorporan otros entornos más amplios y no necesariamente “físicos”. Esta idea está próxima a la “geografía de los adolescentes” de Weller (2007) sobre la importancia de los espacios en los que permanecen estos (Biesta, 2005). Siendo importante la participación en patrones de actividad complejos haciendo necesaria la implicación un aspecto relevante con el objetivo de favorecer el desarrollo individual y en consecuencia social (Novella, 2014). Formarse para la ciudadanía implica desarrollar una cultura política más allá de la representativa emplazada en el plano institucional y estructural y defendida como el ejercicio de la participación desde cualquier edad, en cualquier acción que democráticamente incida en transformar su realidad (Fonseca, 2017). En este contexto las respuestas educativas como la FPB, se deben de adaptar también a los retos de la educación, los derechos humanos y la ciudadanía. Para promover la paz a través de la justicia social y las libertades fundamentales en colaboración con organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa (Osler y Starkey, 2005).

Actualmente, el Plan de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia (2023), sitúa la participación de la infancia como un derecho. Por un lado a sentirse escuchado y por otro a poder ponerlo en práctica. Por ello, se debe abordar la participación como un reto, la repartición del poder y un cambio de perspectivas de las personas adultas (Fonseca 2017; O’Donoghe, 2003)

4. Participación y florecimiento

Hasta el día de hoy, se han implementado diferentes:

procedimientos, regulaciones y planes que han abondado en la participación infantil y juvenil desde que en 1989 la Convención de los Derechos del Niño recogiera en sus artículos 12, 13, 14, 15 y 17 el derecho a la participación e información, así como en el artículo 31 su derecho al descanso, esparcimiento, juego y actividades recreativas propias de su edad y a participar libre y plenamente en la vida cultural y artística. Organismos internacionales, como la Comisión Europea o la Agenda 2030, recogen la importancia de esta dimensión para consolidar sociedades más justas y democráticas. (Fonseca et al., 2024, p.1)

La convención de derechos del niño constituye un marco de referencia para atender la participación de los NNA (UNICEF, 2007). Entendiendo esta como una expresión de la libertad en aquellos temas relativos a la vida de los menores, tanto de pensamiento (art.14) como de acción (art. 12, 13, 15). Asimismo, se apela a escuchar su opinión (art.12) y a los Estados a velar por la calidad de la información recibida de los medios de comunicación (art. 17) (Fonseca et al., 2017).

La participación por lo tanto es la capacidad del individuo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente le afectan en la sociedad y dentro de la institución en que se encuentra inserto (Gyarmati, 1992). Se debe entender que la participación no es algo innato, es fruto del aprendizaje. Los factores que determinan la participación en este colectivo son la edad, el género, la procedencia cultural, el nivel socioeducativo, el nivel socioeconómico o el uso de las TIC (Yurrebaso et al., 2022).

Asimismo, el perfil del menor y su familia, las relaciones de iguales, la percepción del aprendizaje, la etapa vital y el interés influyen como factores clave (Fonseca et al., 2024;

Fonseca y Maiztegui, 2017, et. al.) Es importante tener estos factores presentes con el objetivo de disminuir obstáculos y potenciar facilitadores para crear sociedades más justas y democráticas desde la dimensión educativa (Fonseca et al., 2015). Es desde la concepción de reivindicación redistributiva de la justicia social (Fraser, 2008) donde el acceso a la participación de la adolescencia garantiza en igualdad de condiciones el acceso al bienestar de NNA.

Es frecuente en los últimos años la aparición del concepto de “florecer” en referencia a un estado de bienestar óptimo en el cual las personas no solo se sienten felices y satisfechas, sino que también funcionan de la mejor manera posible en diferentes aspectos de sus vidas, lo que supone un mayor bienestar general en las personas (Davis et al., 2019; Doré et al., 2020; Umucu et al., 2019; Vera et al., 2022). Por ello las instituciones educativas formales han generado un interés y un debate considerable y creciente sobre las formas en que pueden mejorar el florecimiento del estudiantado (VanderWeele y Hinton, 2024; Brighouse, 2008; White, 2011; Kristjánsson, 2023; Carr, 2021; Ellyatt, 2022; VanderWeele, 2022; Stevenson, 2022; de Ruyter et al., 2022). Este concepto de florecimiento (*flourishing*) asociado al bienestar ha sido un campo de interés para profesionales de las ciencias sociales y de la salud, siendo abordada desde ópticas individuales y sociales, vinculadas a temas de calidad de vida, felicidad de las personas y satisfacción de las necesidades (Cerr, 2004; Casaretto Berdales y Martínez Uribe, 2017; Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

A pesar de que la educación en el pasado ha estado enfocada en la adquisición de ciertas capacidades cognitivas, de conocimiento y comprensión, también se ha reconocido que esta puede promover un florecimiento (Casaretto Berdales y Martínez Uribe, 2017). Esto ha generado lo que algunos denominan un “carro floreciente” o *‘flourishing bandwagon’* (Kristjánsson, 2020). Haciendo referencia al movimiento que promueve el bienestar integral de los estudiantes, no solo enfocándose en su rendimiento académico, sino también en su desarrollo emocional, social y moral. Este “*bandwagon*” ha abierto la visión de que el florecimiento puede verse como el objetivo central de los esfuerzos educativos (Kristjánsson et. al, 2023).

Es por ello, que teniendo en cuenta que el propio contexto debe de crear ambientes y experiencias que permitan a los estudiantes prosperar en múltiples dimensiones de su vida como lo puede ser la participación como medio para tener acceso, proceso, toma de decisiones, y aprendizaje en temas que conciernen (Consejo de Europa, 2003; Checkoway y Gutierrez, 2009; De Miguel Martínez, 2004; Farthing, 2012; Fonseca, 2017; Golombek, 2002; Godzick-Orwell, 2008; Hart, 1992; Novella et al., 2014; Martínez Muñoz y Martínez Ten, 2000; O’Donoghe et al., 2003).

A medida que crece la conciencia de que el éxito académico por sí solo no es suficiente para preparar al estudiantado para los desafíos de la vida, el florecimiento ha ganado atención. Algunas investigaciones (Kristjánsson, 2023) han demostrado que los estudiantes que florecen no solo tienden a mejorar académicamente, también a aumentar su capacidad de enfrentar adversidades, y mejorar a nivel óptimo de funcionamiento psicológico y social (Keyes y Westerhof, 2012). Pudiendo esto contribuir positivamente a la sociedad y a experimentar una mejor salud y mayor esperanza de vida (Davis et al., 2019; Doré et al., 2020; Umucu et al., 2019).

5. Objetivos y Metodología

El objetivo de esta investigación ha sido analizar el estado de desarrollo y bienestar del alumnado de FPB y su relación con los procesos participativos. ¿Influye la participación social en la mejora del bienestar del alumnado?

Enfoque metodológico

Para cumplir con el objetivo se han utilizado los datos del alumnado de FPB de la última edición de la Encuesta DROGAS Y ESCUELA X sobre uso de drogas en Educación Secundaria 2021-2022 en el País Vasco. El procedimiento empleado ha sido un muestreo por conglomerados bietápico, en el que, en primera instancia, se han seleccionado aleatoriamente centros educativos (unidades de primera etapa) y en segundo lugar aulas (unidades de segunda etapa), proporcionando el cuestionario a todo el alumnado presentes en las mismas. El error muestral máximo para un nivel de confianza del 95 %, fue del 1,25 %. El estudio ha tomado como muestra a aquellos participantes de la encuesta que cursaron FPB en el País Vasco en el curso 2021-22. En total se trata de una muestra de 315 alumnos.

Características de la muestra

En primer lugar, procedemos a describir la muestra de alumnado de FPB (Cuadro 1) a través de sus características sociodemográficas. Se puede observar que tienen una edad media de 16,55 años, predominan los hombres (60 %), el 26,7 % son de origen extranjero y respecto a la estructura familiar menos de la mitad de la muestra (49,2 %) vive con ambos progenitores. En las categorías restantes la FPB supera significativamente a sus compañeros de secundaria (Santibáñez, et al., 2024): viven con un solo progenitor (33,7 %), familias reconstituidas (9,2 %) y otras modalidades, como vivir con otros miembros de la familia extensa o dentro del sistema de acogida (7,9 %).

Cuadro 1

Indicadores sociodemográficos de la muestra de alumnado de FPB

Variable	Categoría	N	%
Edad	15	51	16,1 %
	16	107	33,9 %
	17	108	34,2 %
	18	39	12,3 %
	19	11	3,5 %
	Media		16,53
Sexo	Chicos	189	60 %
	Chicas	126	40 %
Origen	País Vasco	212	67,4 %
	España	19	5,9 %
	Latinoamérica	45	14,3 %
	Otros	39	12,4 %
Estructura familiar / composición del hogar	Vive con sus dos progenitores	155	49,2 %
	Familia con un progenitor	106	33,7 %
	Familia reconstituida	29	9,2 %
	Otros (otros parientes, tutelados...)	25	7,9 %

En este sentido, en línea con investigaciones previas (García-Arjona, 2014; Márquez y Gualda, 2014; Vallejo, 2017), los estudiantes de FPB presentan características

diferenciales que los hacen vulnerables no solo en cuanto a los requisitos de acceso académico, sino también respecto a indicadores contextuales sociodemográficos.

Instrumento de medición

Esta encuesta incorpora módulos de preguntas sobre participación y florecimiento. La participación se midió mediante preguntas sobre el tipo de participación y la frecuencia de la misma. Para medir el florecimiento se utilizó la escala de Florecimiento desarrollada por Diener y cols. (2009, 2010). Dicha escala (Diener et al., 2010) está constituida por ocho ítems que examinan el bienestar psicológico desde una perspectiva eudaimónica. Cada ítem posee una escala de respuesta de siete puntos, Muy en desacuerdo (1) y Muy de acuerdo (7). En este sentido, una mayor puntuación supone un mayor grado de desarrollo psicológico. La escala mide cuestiones relativas a la satisfacción con la vida, las relaciones interpersonales, y el sentido del propósito. La versión española de esta escala ha sido adaptada y validada (Checa et al., 2018) y se considera un método fiable y válido para medir altos niveles de bienestar.

Análisis de los Datos

Con el programa SPSS se ha procedido a realizar el análisis general con los principales resultados del alumnado de FPB y un análisis comparativo de medias (prueba t de student y ANOVA de un factor) para conocer la relación de la participación en la percepción de una vida plena y satisfactoria de dicho alumnado.

6. Resultados

Respecto a la participación del alumnado los datos analizados muestran cómo la participación de este alumnado es del 23,1 %, muy por debajo de la media del alumnado de secundaria (45,2 %) (Fonseca Peso et al., 2024). Además, esta participación se concentra sobre todo en asociaciones deportivas o recreativas (Figura 2).

Figura 2

Participación según tipo de entidad o asociación en alumnado de FPB



Respecto a los ítems que componen la escala de flourishing los datos analizados muestran (Cuadro 2) cómo las puntuaciones medias del alumnado de FPB representan

niveles de bienestar, recursos y fortalezas bastante elevados, alrededor de 5 en una escala del 1 al 7.

Cuadro 2

Puntuaciones medias y dispersión en los diferentes ítems de la escala flourishing

Items	Media (1-7)	DT
LLevo una vida con propósito y sentido	5,06	1,904
Mis relaciones sociales me apoyan y son gratificantes	4,97	1,795
Estoy comprometido e interesado en mis actividades diarias	4,98	1,779
Contribuyo activamente a la felicidad y el bienestar de los demás	5,12	1,667
Soy competente y capaz en las actividades que son importantes para mí	5,40	1,689
Soy una buena persona y vivo una buena vida	5,51	1,660
Soy optimista sobre mi futuro.	4,94	1,883
La gente me respeta	5,29	1,626

Los resultados obtenidos a partir de la escala de flourishing (Cuadro 3) apuntan a que las puntuaciones promedio obtenidas por las personas que participan en alguna asociación son mayores en la escala. Esta diferencia es estadísticamente significativa y el tamaño de ese efecto es de tipo medio (d de cohen=0,4).

Cuadro 3

Diferencias en la escala flourishing según participación en asociación

	Alumnado FPB		T-student test Sig
	N	Media en la escala de flourishing (1-7)	
Participación en asociaciones en el último año	Sí	72	5,5881
	No	232	

Por otro lado, cuando hablamos de participación relacionado con acudir o participar en actividades realizadas por entidades o asociaciones, como podemos observar (tabla 4) que las puntuaciones promedio obtenidas por las personas que participan en alguna actividad son mayores en la escala de flourishing. Esta diferencia, aunque no es estadísticamente significativa sí que tiene una relación directa positiva, es decir a mayor participación en actividades mayores puntuación en la escala de flourishing.

Cuadro 4

Diferencias en la escala flourishing según participación en actividades promovidas por asociaciones

	Alumnado FPB		T-student test Sig	
	N	Media en la escala de flourishing (1-7)		
Participación en actividades promovidas por asociaciones en el último año	Nunca	236	5,1089	
	1 o 2 veces	50		5,3565
	3 o más	12		5,3854
	Total	298		5,1623

Estos resultados proporcionan evidencia empírica para entender mejor la participación de este alumnado como un factor a tener en cuenta y que contribuye al *flourishing* y sus implicaciones en diversos contextos.

7. Discusión y Conclusiones

Este artículo supone un acercamiento a analizar el estado de desarrollo y bienestar del alumnado de FPB y su relación con los procesos participativos. Efectivamente en relación a la pregunta de investigación ¿Influye la participación social en la mejora del bienestar del alumnado? y el objetivo principal, identificar la relación entre los procesos participativos del alumnado y su bienestar en los diferentes aspectos de su vida, los resultados de este estudio apuntan a cuatro hallazgos principales. En primer lugar, la presencia de participación en agrupamientos de diferente índole parece aumentar los niveles de autopercepción de florecimiento por parte de los estudiantes de la FPB. En segundo lugar, la introducción del florecimiento en la educación refleja un cambio hacia una visión más holística del desarrollo estudiantil. En este sentido, los individuos florecientes combinan un alto nivel de bienestar subjetivo con un nivel óptimo de funcionamiento psicológico y social (Keyes y Westerhof, 2012). En tercer lugar, aquel alumnado que participa de manera constante tiene puntuaciones mayores en la escala de bienestar. Por último y en cuarto lugar, la aparente posibilidad de que la escuela fomente espacios participativos proyectados a la comunidad (Hernández Correa, 2009) que aumenten el bienestar de este alumnado en una etapa vital y formativa vulnerable.

En cierta medida se puede afirmar que aquel alumnado que tiene una participación más continuada tiene un mayor bienestar. Aun así, sería importante profundizar en la calidad de la participación en base al nivel de implicación en estas actividades (Diaz Bordenave, 1998). Por tanto, sería conveniente ahondar en esta vía de niveles de participación para poder explorar en el concepto de participación como una práctica real a través del modelo de Hart (2000) y en qué forma realizan esta participación (Trilla y Novella, 2001). Asimismo, sería interesante poder constatar si la relación entre la participación y el capital social (mayor nivel de confianza, cohesión social, desarrollo de estado de bienestar o igualdad de oportunidades) genera redes, normas, participación en organizaciones y confianza en las personas e instituciones (Coleman, 1988; Putnam, 1995; Durston, 1999 citado en Aedo et al., 2020) asociado al bienestar subjetivo de las personas (Herrerros, 2002; Puntschner et al., 2014)

La diversidad de los adolescentes y el carácter voluntario de su participación requiere espacios de apoyo que involucren perspectivas diversas y permitan flexibilidad (Finlay, 2010). Es por ello que los estudios han centrado sus esfuerzos en medir el impacto de la participación estudiantil dentro del centro educativo. Los resultados obtenidos y la evidencia en la literatura científica hacen pensar que una participación hacia el exterior del centro y conectada con la comunidad donde residen los NNA puede tener efectos beneficiosos en su bienestar, en su formación ciudadana, y en el ejercicio de sus Derechos Humanos, contribuyendo así en la redistribución de la justicia social en el bienestar de los NNA (Marhuenda Fluixá y García-Rubio, 2017).

En relación con otros estudios sobre FPB (Fonseca et al., 2024), se detecta que el alumnado de este modelo educativo participa en menor medida que sus homólogos. En este sentido, se observa como la participación mejora la vida de las personas, por lo tanto, supone un desafío el fomento por parte de la escuela de la participación para la vida de estas personas en el marco de una educación inclusiva.

Referencias

- Aedo, J., Oñate, E., Jaime, M. y Salazar, C. (2020). Capital social y bienestar subjetivo: Un estudio del rol de la participación en organizaciones sociales en la satisfacción con la

- vida y felicidad en las ciudades chilenas. *Revista de Análisis Económico*, 35(1), 55-74.
<https://doi.org/10.4067/S0718-88702020000100055>
- Aramendi-Jauregi, P. y Etxeberria-Murgiondo, J. (2021). Construcción y validación del cuestionario para la medición del compromiso hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 557-568. <https://doi.org/10.5209/rced.70827>
- Arendt, H. (2016). *La última entrevista y otras conversaciones*. Página inédita.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126
- Arnaiz, P. y De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37
- Biesta, G. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British journal of Sociology of Education*, 26(5), 693-709.
<https://doi.org/10.1080/01425690500293751>
- Brighouse, H. (2008). Education for a flourishing life. En D. L. Coulter y J. R. Wiens (Eds.), *How do we educate? Renewing the conversation* (pp. 59-71). Blackwell,
- Casaretto Berdales, M. y Martínez Uribe, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS115-1.VEFA>
- Carr, A. (2004). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Paidós.
- Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing?. *Educational Theory*, 71(3), 389-407. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12482>
- Cerda-Navarro, A., Salva-Mut, F. y Comas Forgas, R. (2019). A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics, and intentions of dropping out. *European Journal of Education*, 54(4), 635-650. <https://doi.org/10.1111/ejed.12361>
- Checa, I., Perales, J. y Espejo, B. (2018). Spanish validation of the Flourishing Scale in the general population. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 37(4), 949-956. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9581-0>
- Checkoway, B. y Gutiérrez, L. M. (Eds.). (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Graó.
- Ciriza-Mendivil, C. D. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 4, 51-65.
<https://doi.org/10.7203/dces.40.17309>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.*
- Corbí Gran, B. y Pérez Nieto, M. (2013). The effect of absenteeism and school failure in the consumption of snuff in a sample of students in 3rd and 4th of secondary education. *Health and Addictions*, 13(1), 53-58. <https://doi.org/10.21134/haaj.v13i1.193>
- Council of Europe. (2003). *Citizenship, youth and Europe*. TKit 7. Council of Europe. (
- Davis, L. L., Fowler, S. A., Best, L. A. y Both, L. E. (2019). The role of body image in the prediction of life satisfaction and flourishing in men and women. *Journal of Happiness Studies* 21(2), 505-524. <https://doi.org/10.1007/S10902-019-00093-Y>
- De Lucas, J. (2007). *Integración política. Participación y ciudadanía: un balance*. [Comunicación] V Congreso Nacional sobre la inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano. Valencia.

- De Miguel Martínez, D. (2004). *Confancia: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Consejo de la juventud de España.
- De Ruyter, D., Oades, L.G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T. and Singh, N.C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. En A. K. Duraiappah, N. M. van Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, N. C. Singh y E. A. Vickers (Eds.), *Reimagining education: International science and evidence based education assessment*. UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/XBXZ7711>
- Diaz, J. (1998). PODE a educação à distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil??. *Tecnología Educativa*, 80-81, 31-36. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w. y Oishi, S. (2009). New measures of well-being. En E. Diener (Ed.), *Social indicators research series: Vol. 39. Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247-266). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Doré, I., O'Loughlin, J., Sylvestre, M.-P., Sabiston, C. M., Beauchamp, G., Martineau, M. y Fournier, L. (2020). Not flourishing mental health is associated with higher risks of anxiety and depressive symptoms in college students. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 39(1), 33-48. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-003>
- Escudero, J. M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-26
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la comunicación?. *Revista de Educación*, 174-193.
- Ellyatt, W. (2022). Education for human flourishing – a new conceptual framework for promoting ecosystemic wellbeing in schools. *Challenges*, 13(2), 58. <https://doi.org/10.3390/challe13020058>
- EUSTAT. (2024). *Formación profesional básica*. Instituto Vasco de Estadística.
- Farthing, R. (2012). Why youth participation? Some justifications and critiques of youth participation using New Labour's youth policies as a case study. *Youth & Policy*, 109, 71-97.
- Fernández-García, A., García Llamas, J. L. y García Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232. <https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.22564>
- Fernández-García, A., Poza-Vilches, M. F. y Fiorucci, M. (2015). «Análisis Metateórico sobre el Ocio de la juventud con problemas sociales». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 119-141. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.06
- Finlay, S. (2010). Carving out meaningful spaces for youth participation and engagement in decision-making. *Youth Studies Australia*, 29, 53-59
- Fonseca, J. (2017). *Los procesos de participación de los adolescentes en entornos comunitarios: una experiencia de ciudadanía* [Tesis doctoral]. Universidad de Deusto
- Fonseca, J., González de Audikana, M., Ruiz-Narezo, M. y Santibañez, R. (2015). La participación cívica de los jóvenes de un municipio del gran Bilbao: Análisis de percepciones sobre los obstáculos que limitan su desarrollo. En A. S. Jiménez Hernández, J. D. Gutiérrez Sánchez y J. Díaz Casal (Eds.), *Infancia, adolescencia y juventud. Aportaciones en un marco conmemorativo* (pp. 217-226). GEU editorial.

- Fonseca, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: Un estudio de caso con población adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 157-170. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.11
- Fonseca, J., Pérez-Hoyos, J. y Yurrebaso Atutxa, G. (2024). Participación y consumo adolescente. En A. Moro y M. Ruiz-Narezo (Eds.), *Drogas y escuela. Factores asociados al consumo de drogas y conductas de riesgo en la enseñanza secundaria del País Vasco*. Octaedro.
- Fraser N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6, 83-99.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral compleja. *Revista de Educación*, 341, 197- 211
- García-Arjona, N. (2014). Integración social y deporte de proximidad en Francia. Un ejemplo de intervención pública en París. *Gazeta de Antropología*, 30(2), 1-19.
- Gozdzik-Ormel, Z. (2008). *Have your say! Manual on the revised European Charter on the participation of young people in local and regional life*. Council of Europe.
- Golombek, S. (2002). *What Works in youth participation: case study from around the world*. International Youth Foundation.
- González González, M. T. (Coord.). (2015). *La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial*. Wolters Kluwer España.
- Gyarmati, G. (1992). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a la participación. *Estudios Sociales*, 73(3), 9-28.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship (n. 4)*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hart, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Cómo implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Pau Educación
- Hernández Correa, P. J. (2009). Educación y desarrollo comunitario: Dialogando con Marco Marchioni. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 285-300.
- Hernangómez, I. y García Yelo (2023) Ejemplo de situación de aprendizaje en formación profesional básica: la geografía en la vida cotidiana. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, 68. <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.8>
- Herreros, F. (2002). ¿Son las relaciones sociales una fuente de recursos? Una definición del capital social. *Papers*, 67, 129-148. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v67n0.1669>
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39.
- Jurado de los Santos, P., Olmos P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(5), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- Keyes, C. y Westerhof, G. (2012). Chronological and subjective age differences in flourishing mental health and major depressive episode. *Aging and Mental Health*, 16(1), 67-74. <https://doi.org/10.1080/13607863.2011.596811>
- Knight Abowitz, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4). 653-690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2023). *The new Flourishing agenda in education: a report on the current theoretical state on play*. OECD.

- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Education Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lockwood, D. (1996). Civic Integration and Class Formation. *British Journal of Sociology*, 47(3), 531-555. <https://doi.org/10.2307/591369>
- Marhuenda-Fluixà, F. y García-Rubio, J. (2017) La educación de la juventud, ¿es posible superar los límites de la educación obligatoria? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4). 1-15. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10042>
- Marhuenda-Fluixà, F. y Navas-Saurín, A. (2004). *Replantear la garantía social: aciertos y problemas de diez años de experiencias: manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Márquez, C. y Gualda, E. (2014). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *Clave Pedagógica*, 13, 55-66.
- Marín, J., García, M. y Sola, J. (2013). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 83-102. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.1.006>
- Martínez-Carmona, M., Gil del Pino, C. y Álvarez-Castillo, J. (2022). The Basic Cycles of Vocational Training: Student Satisfaction and Perceived Benefit. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(4), 417-430. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12040030>
- Martinez-Martinez, A., Zurita-Ortega, F. y Escalante, S. (2023) Programa de mejora competencial y psicosocioemocional del alumnado de formación profesional básica, *Educar*, 59(2), 489-504. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1726>
- Martínez, M. y Martínez, A. (2000). *Participación Infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias: una mirada desde los adultos y la infancia*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (2024). *Explotación de variables educativas de la encuesta de la población activa año 2023*. Subdirección general de estadística y estudios. Gobierno de España.
- Montserrat, C. y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con la adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Revista Educación XXI*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Morán, M. L. (2007). Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 119, 11-34. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.119.11>
- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosin, J. y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.07
- NESSE. (2009). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers*. European Commission, DG Education and Culture.
- Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agudo, I. y Cifre-Mas, J. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.

- O'Donoghe, J., Kirshner, B. y McLaughlin, M. (2003). Introduction: Moving youth participation forward. En J. O'Donoghe, B. Kirshner y M. McLaughlin (Eds.), *New directions for youth development: Theory, practice and research*, 96 (pp. 15-26). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/yd.24>
- Olmos, P. y Mas Torelló, O. (2013). Youth, Academic Failure and second chance training programmes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-93.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*. Open University Press
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>
- Peña, J. (2003). La ciudadanía. En A. Arteta, E. García Guitián y R. Máiz (Eds.). *Teoría política: poder, moral, democracia* (pp. 215-245). Alianza Editorial.
- Pérez Islas, V. (2016). Percepción y significación de jóvenes excluidos del contexto escolar o laboral y consumo de sustancias psicoactivas. *Health and Addictions*, 16(1), 19-32. <https://doi.org/10.21134/haaj.v16i1.248>
- Pinya, C., Pomar, M., Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la Educación Secundaria Profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10047>
- Puntscher, S., Hauser, C., Walde, J. y Tappeiner (2014). The impact of social capital on subjective well-being: A regional perspective. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1231-1246. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9555-y>
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 55, de 05/03/2014.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín, A., Martínez del Río, C., Molina, L. y Santos, C. (2012). El Alumnado de Formación Profesional Inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Salvà-Mut, F., Nadal-Cavaller, J. y Melià-Barceló, M. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>
- Sánchez-Castañeda, A. (2014). Los jóvenes frente al empleo y el desempleo: la necesaria construcción de soluciones multidimensionales y multifactoriales. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 133-162. [https://doi.org/10.1016/s1870-4670\(14\)70667-0](https://doi.org/10.1016/s1870-4670(14)70667-0)
- Santibáñez, R., Fonseca, J. y Pérez-Hoyos, J. (2024). Consumo de drogas y otras conductas de riesgo en Formación Profesional Básica En A. Moro y M. Ruiz-Narezo (Eds.), *Drogas y escuela. Factores asociados al consumo de drogas y conductas de riesgo en la enseñanza secundaria del País Vasco*. Octaedro.
- Santibáñez, R., Moro A. y Ruiz-Narezo, M. (2024, 14-16 mayo). *A comparative analysis study on substance abuse between students in Basic Vocational Education & Training and High School*

- [Comunicación]. 9th Stockholm International Conference of Research on Vocational Education and Training.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. y Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. CSE Leading Education Series.
- Tarabini, A. (2016) La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12
- Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2020). Confinamiento y desigualdades escolares: una mirada a los impactos de la segregación escolar. *Dirección y Liderazgo Educativo*, 8.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Umucu, E., Grenawalt, T., Reyes, A., Tansey, T., Brooks, J., Lee, B., Gleason, C. y Chan, F. (2019). flourishing in student veterans with and without service-connected disability: psychometric validation of the flourishing scale and exploration of its relationships with personality and disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 63(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0034355218808061>
- UNICEF Comité Español. (2007). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español, Nuevo Siglo.
- UNICEF. (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. UNICEF.
- Unión Europea (2023). *Plan de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia*. Unión Europea.
- Valladares de la Vera, T. (2022). La participación como valor educable y a educar en el alumnado universitario: algunos datos sobre la participación del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 221-226. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1828>
- Vallejo, A. (2017). La generación Y ante el desafío de su inserción laboral: realidades frente a estereotipos. *ARBOR. Ciencia. Pensamiento y Cultura*, 193(786), 1-14. <https://doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1006>
- VanderWeele, T. J. (2022). The importance, opportunities, and challenges of empirically assessing character for the promotion of flourishing. *Journal of Education*, 202(2), 170-180. <https://doi.org/10.1177/0022057421102690>
- VanderWeele, T. J. y Hinton, C. (2024). Metrics for education for flourishing: A framework. *International Journal of Wellbeing*, 14(1). <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i1.3197>
- Vera, A., Yaccarini, C. y Simkin, H. (2022). Adaptación y evidencia de validez de la escala de Florecimiento para la población argentina. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 26(1),
- Weller, S. (2007). *Teenagers' citizenship. Experiences and education*. Routledge.
- White, J. (2011). *Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling*. Routledge.
- Yurrebaso, G., Fonseca, J. y Moro, Á. (2022). Participación social de adolescentes en el País Vasco. En M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez, J. J. Vázquez Linares, M. Mar

Molero Jurado y A. B. Barragán Martín (Eds.), *Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar* (pp.13-26). Dykinson

Breve CV de los autores

Andoni Piñero Pradera

Doctorando en Educación en la Universidad de Deusto. Graduado en Educación Social (UD 2014). Master en Intervención y Mediación Familiar (UD 2020) Profesor Docente Investigador en la UD desde el 2022. Email: andoni.pinero@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2169-0659>

Javier Pérez-Hoyos

Doctor en Educación (UD 2020). Es diplomado y grado en Educación Social (UD 2005-2010). Master en Intervención y Mediación Familiar (UD 2012). Actualmente es miembro del grupo de investigación INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social y Profesor Docente Investigador en la UD desde el 2018. Email: jperezhoyos@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7664-0333>

Álvaro Moro Inchaustieta

Doctor en Innovación Educativa y Aprendizaje Permanente (UD-2017). Es licenciado en Sociología (UPV-2007) y cuenta con el Máster en Participación Ciudadana y Desarrollo Comunitario (UPV-2008), el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UD-2011) y Máster Universitario en Estadística Aplicada (UNED-2020). Actualmente es miembro del grupo de investigación INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social. Dirige el Instituto de Drogodependencias de Deusto. Email: alvaro.moro@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0167-6048>

Oportunidades en la Educación Secundaria mediante Currículo Flexible e Innovador: Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento en Costa Rica

Opportunities in Secondary Education through a Flexible and Innovative Curriculum: The High School Diploma for Employability and Entrepreneurship in Costa Rica

Linda María Madriz-Bermúdez, Viviana González-Rojas, Andrés Solano-Fallas, Ana María Vargas-Viquez, Virginia Navarro Solano * y Lizette Brenes-Bonilla

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

RESUMEN:

El artículo analiza el Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento (BEE) en Costa Rica, una iniciativa educativa virtual para personas jóvenes y adultas que no se graduaron de la educación media. El objetivo es evaluar el alcance del BEE en términos de matrícula, graduación y accesibilidad, alineado con el ODS 4. Este proyecto educativo utilizó un enfoque cualitativo descriptivo exploratorio, empleando entrevistas, grupos focales y observaciones. Los resultados muestran una alta tasa de graduación y una creciente demanda, con 5.000 personas graduadas en la primera cohorte y 10.000 inscritas en la segunda. La implementación de un enfoque por competencias y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fue fundamental para propiciar la inclusión educativa y aumentar las posibilidades laborales de las 48.000 personas meta para esta propuesta educativa. Las conclusiones destacan la relevancia del BEE en la democratización de la educación, proponiendo mejoras continuas en accesibilidad y soporte técnico para mantener su efectividad y alcance a nivel nacional.

DESCRIPTORES:

Acceso a la educación, Educación de adultos, Relación empleo-formación, Nueva oportunidad educativa, Adaptación curricular.

ABSTRACT:

The article analyzes the High School Diploma for Employability and Entrepreneurship (BEE, for its acronym in Spanish) in Costa Rica, a virtual educational initiative for young and adult learners who did not graduate from secondary education. The objective is to evaluate BEE's impact in terms of enrolment, graduation, and accessibility, aligned with SDG 4. The study employed a qualitative descriptive exploratory approach, using interviews, focus groups, and observations. Results show a high graduation rate and increasing demand, with 5,000 graduates in the first cohort and 10,000 enrolled in the second. The implementation of a competency-based approach and Universal Design for Learning (UDL) was crucial in facilitating educational inclusion and improving job opportunities. Conclusions highlight BEE's relevance in democratizing education, suggesting continuous improvements in accessibility and technical support to maintain its effectiveness and reach.

KEYWORDS:

Educational access, Adult education, Employment-training relationship, Educational opportunity, Curriculum adaptation.

CÓMO CITAR:

Madriz-Bermúdez, L. M., González-Rojas, V., Solano-Fallas, A., Vargas-Viquez, A. M., Navarro Solano, V. y Brenes-Bonilla, L. (2024). Oportunidades en la educación secundaria mediante currículo flexible e innovador: bachillerato para la empleabilidad y el emprendimiento en Costa Rica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 169-185.
<https://doi.org/10.4067/S0718-737820240002000169>

1. Introducción

Este artículo analiza el Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento (BEE) en Costa Rica como una iniciativa que ofrece una educación inclusiva y de calidad a personas jóvenes y adultas que no lograron finalizar su educación media entre 1988 y 2019. En respuesta a los desafíos educativos del país y al rezago causado por las pruebas nacionales de bachillerato, el BEE surge como una solución innovadora alineada con el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la ONU, que busca garantizar una educación equitativa y accesible para todos (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

Durante más de tres décadas, las pruebas nacionales de bachillerato, vigentes entre 1988 y 2019, impidieron que más de 48.000 personas en Costa Rica, que completaron el plan de estudios, obtuvieran el título de bachillerato. Este hecho afectó el ámbito académico y limitó significativamente las oportunidades laborales y económicas de esta población, profundizando las desigualdades sociales. La eliminación de estas pruebas dejó al país con una urgente necesidad de desarrollar programas alternativos que respondieran a esta situación histórica de exclusión educativa.

El objetivo central de este artículo es evaluar el alcance del Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento (BEE) como un programa innovador que busca reducir las brechas educativas, ofrecer una formación flexible y accesible, distinta a los modelos educativos tradicionales propuestos anteriormente, y preparar a las personas participantes para insertarse al mercado laboral. En particular, se analiza cómo la combinación de competencias socioemocionales, digitales y de gestión de proyectos, dentro de un enfoque por competencias y emprendedor, contribuye al éxito de las personas participantes.

Ante este contexto, en 2022, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el Ministerio de Educación Pública (MEP) unieron esfuerzos para desarrollar el BEE. El programa fue concebido como una oferta educativa flexible y accesible, que combina competencias socioemocionales, digitales, de idioma, de gestión de proyectos y académicas de forma transversalizada con un enfoque funcional y emprendedor. El objetivo central del BEE es reducir las brechas educativas y preparar a las personas participantes para enfrentar los retos del mercado laboral contemporáneo.

El BEE fue aprobado por el Consejo Superior de Educación en 2023 y su implementación se realizó bajo el convenio MEP-UNED (Convenio MEP-UNED, 2023). A través de esta colaboración interinstitucional, el programa ofrece una alternativa innovadora y accesible para la finalización de la educación secundaria, adaptándose a las características y necesidades de una población diversa, favoreciendo así una transformación significativa en sus vidas.

2. Revisión de la literatura

2.1. Programas de educación flexible en la educación secundaria a nivel internacional y Costa Rica

En el ámbito internacional y en Costa Rica, se han desarrollado e implementado diversos programas de educación secundaria flexible. Estos programas están diseñados para atender a poblaciones vulnerables, ofreciendo alternativas innovadoras a la educación tradicional. Su objetivo principal es facilitar la inclusión, reinserción y

continuidad educativa de aquellas personas que, debido a diversas circunstancias, enfrentan barreras para acceder y permanecer en el sistema educativo convencional. Estas iniciativas buscan adaptar la oferta educativa a las necesidades específicas de las personas estudiantes, promoviendo la flexibilidad curricular y metodológica para asegurar una educación más equitativa y accesible. En Colombia, por ejemplo, existen varias propuestas destacadas. Entre ellas, la Postprimaria y la Telesecundaria, las cuales se enfocan en personas jóvenes de 12 a 17 años que necesitan completar la educación secundaria básica. Estos programas combinan modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia, y el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos para complementar la enseñanza (Ministerio de Educación Nacional-Colombia, s.f.). Además, el Servicio de Educación Rural (SER) que promueve la educación secundaria a través de proyectos comunitarios y el desarrollo de competencias laborales (Ministerio de Educación Nacional-Colombia, s.f.). Paralelamente, el Programa de Educación Continuada (CAFAM) ofrece módulos en áreas clave como matemáticas, español, ciencias de la salud y ciencias sociales para jóvenes y personas adultas (Ministerio de Educación Nacional-Colombia, s.f.). Por su parte, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) integra teoría y práctica en un currículo centrado en el servicio comunitario, para el desarrollo de capacidades específicas (Ministerio de Educación Nacional-Colombia, s.f.).

En España, el programa Enseñanza Secundaria para Personas Adultas (ESPA) permite a personas mayores de 18 años obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este programa modular cubre los ámbitos de comunicación, social y científico-tecnológico, y se ofrece en modalidades variadas como presencial, semipresencial y a distancia. Estas modalidades se adaptan a las necesidades regionales y fomentan la flexibilidad en la integración de las personas adultas al sistema educativo (Sancho Monllor, 2017).

Por otro lado, en Argentina, el programa Adultos 2000 en Buenos Aires proporciona educación secundaria gratuita y virtual para jóvenes y personas adultas mayores de 18 años. Utiliza un aula virtual que organiza clases, recursos y actividades, y aplica un sistema de equivalencias para las materias previamente aprobadas, facilitando la continuidad educativa (Buenos Aires Ciudad, 2024a, 2024b).

De manera similar, en México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) ofrece modalidades como el Programa Especial de Certificación, que acredita los conocimientos adquiridos de forma autodidacta o por experiencia laboral mediante pruebas (Secretaría de Bienestar - México, 2024). Asimismo, el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) se enfoca en desarrollar competencias en comunicación, solución de problemas, razonamiento y participación, ofreciendo un enfoque modular para la educación (Secretaría de Educación Pública - México, 2024).

En Costa Rica, el MEP ofrece modalidades flexibles a través del Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Por ejemplo, los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) y los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), proporcionan educación académica, técnica y comunitaria mediante módulos en áreas académicas, socio-productivas y de desarrollo personal, con horarios adaptables (MEP, 2023a, 2023e).

Además, los Colegios Académicos Nocturnos (CAN) permiten a las personas jóvenes y adultas finalizar la secundaria, con una malla curricular que contempla las asignaturas básicas, así como opcionales y obligatorias de desarrollo sociolaboral y humano (MEP, 2023b). Por otro lado, el CONED en convenio con la UNED, facilita la educación secundaria a distancia y virtual, aprobando las asignaturas básicas por nivel y una

técnica por ciclo educativo (MEP, 2023c). Finalmente, la modalidad de Educación Abierta permite iniciar o concluir ciclos educativos y obtener el Bachillerato por Madurez Suficiente a través de pruebas que certifican el aprendizaje (MEP, 2023d).

2.2. Pruebas Nacionales de Bachillerato en Educación Media (PNB-EM)

Las Pruebas Nacionales de Bachillerato en Educación Media en Costa Rica (PNB-EM) tradicionalmente conocidas como pruebas de bachillerato, han sido un componente fundamental del sistema educativo de Costa Rica. Implementadas inicialmente en 1954 bajo la administración del Ministerio de Educación Pública (MEP), fueron evaluaciones estandarizadas y comprensivas de los contenidos para cada una de las asignaturas que conforman la educación diversificada: Español, Estudios Sociales, Educación Cívica, Ciencias, Matemáticas y Lengua Extranjera (Artavia-Aguilar et al., 2019).

El objetivo de estas pruebas de carácter sumativo fue “acreditar el dominio de los conocimientos básicos” así como “brindar información para la toma de decisiones y realimentar el proceso educativo” (Moreira, 2002, p. 123). De la aprobación de las pruebas, dependía la obtención del título de Bachiller en Educación Media, siendo la nota mínima para aprobar un 70 de una escala de calificación de 0 a 100, producto de la combinación del 60 % correspondiente a la calificación de la prueba, y el 40 % a la nota de presentación, compuesta por el promedio de las calificaciones obtenidas en la Educación Diversificada (Moreira, 2002).

Las PNB-EM, cuyo enfoque era academicista, las confeccionaban personas asesoras del MEP, con base en un temario unificado para todo el país, para determinar en el estudiantado el nivel de logro de los objetivos del currículo nacional básico (Moreira, 2002). Lo anterior, mediante una prueba estandarizada compuesta de forma exclusiva por ítems de selección única, y que se resolvían en convocatorias específicas para todo el país.

2.3. Modelo Educativo de Aprendizaje en Línea

Dada a la naturaleza de la oferta de BEE, es posible fundamentarla sobre un modelo educativo de aprendizaje en línea, caracterizado por una separación de espacio y tiempo entre la persona tutora y la persona participante; un proceso educativo independiente, seguido por la persona participante según sus posibilidades de tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje; con apoyo y soporte de una institución que a través de sus recursos humanos, da seguimiento al proceso de aprendizaje y lo acredita; y en el que existe un diálogo sincrónico y asincrónico entre la persona tutora y la persona participante, y de éstos entre sí, además de una interacción con los materiales y recursos didácticos (García Areitio, 2020).

El rol de la persona tutora o facilitadora dentro de este modelo educativo es primordial, ya que es quien acompaña a las personas aprendices a lo largo del proceso, mediante propuestas sistemáticas, intencionales y planificadas, con la finalidad de generar educación y de lograr aprendizajes valiosos (García Areitio, 2020; Salmon, 2000)

Las personas estudiantes recorren cinco etapas para alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje, guiadas por la persona tutora o facilitadora: acceso y motivación, socialización en línea, intercambio de información, construcción del conocimiento y desarrollo. Durante este proceso, la comunidad estudiantil trabaja en línea a través de e-tivities, las cuales buscan facilitar el aprendizaje activo de manera individual o colectiva (Salmon, 2004).

Desde la perspectiva teórica de Salmon (2004), las personas facilitadoras tienen el rol de estructurar y crear nuevos escenarios productivos para promover un aprendizaje activo, acompañando al estudiantado en la construcción de su propio conocimiento. Por su parte, las personas participantes son responsables de su proceso de aprendizaje, desarrollando conocimientos a través de la interacción con sus pares y facilitadores.

2.4. La flexibilización curricular y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

La flexibilización curricular y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) son medios indispensables para la vivencia de una educación inclusiva y equitativa. Estos enfoques permiten adaptar la educación a las características y necesidades de todo el estudiantado, brindándoles la oportunidad de aprender y participar, aprovechando el potencial de las diversas formas de organización de las experiencias educativas que existen (Secretaría de Educación del Distrito, 2021).

Se entiende por flexibilización curricular el proceso de adaptación de un currículo básico, en el que se priorizan los aprendizajes fundamentales y oportunos para las vivencias y etapas de vida de las personas participantes, saliendo de las formas tradicionales de hacerlo, por medio de la generación de ambientes, experiencias y oportunidades diversas, que conduzcan a la conclusión satisfactoria de la trayectoria escolar del estudiantado (Secretaría de Educación del Distrito, 2021).

Es una estrategia fundamental para ajustar el sistema educativo a las realidades cambiantes de la sociedad y de las personas estudiantes. Este enfoque proporciona múltiples enfoques de contenido, proceso y producto, a partir de un ejercicio de discernimiento pedagógico a cargo de personas profesionales, para ofrecer oportunidades de una educación transformativa a todo el estudiantado, en condiciones de equidad y excelencia (MEP, 2016; Secretaría de Educación del Distrito, 2021).

El DUA por su parte, es un enfoque y modelo didáctico que se basa en la investigación en neurociencia, la educación inclusiva, las teorías del aprendizaje y las aportaciones de la tecnología, planteando el diseño de propuestas curriculares flexibles, que se ajusten a las necesidades e intereses de las personas estudiantes. Lo anterior, proporcionando múltiples formas de representación, de acción y expresión, así como de implicación y compromiso, de forma que todas las personas tengan la oportunidad de aprender y de desarrollar su potencial educativo y personal (Alba, 2019; CAST, 2018).

2.5. Enfoque por competencias

El programa de BEE se fundamenta en un enfoque por competencias, definido como la “descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los ejercicios de su rol profesional” (Catalano et al., 2004, citado por Molina, 2016, p. 122). Las competencias constituyen un elemento generador, regulador y orientador del currículo, abarcando el saber hacer, conocer y ser de la futura persona graduada, y el contexto en el que evidenciará su aprendizaje, con el propósito de dar respuesta a las demandas del sector productivo y social, y que su participación en estos sea exitosa.

Desde este enfoque centrado en competencias, el estudiantado se convierte en el eje del proceso de aprendizaje. A partir de sus conocimientos previos y en interacción con el contexto, la persona estudiante construye su propio aprendizaje y es capaz de desempeñarse eficientemente. La persona mediadora, por su parte, debe servir de guía y orientación, asumiendo un rol tutor, evaluador y diseñador.

El diseño curricular por competencias está estrechamente vinculado al ámbito laboral, pero también se preocupa por la formación integral de la persona como ser humano, profesional y sujeto social. Según Navas y Ospina (2020, p. 199), “cualquier acto educativo tiene como fundamento la formación como persona, la formación para lo profesional (laboral) y la formación para vivir en sociedad”. De este modo, el diseño curricular por competencias busca formar a las personas estudiantes para la vida, capacitándolos para ejercer un oficio bajo los principios de los derechos civiles y democráticos que rigen el país.

2.6. Pedagogía para adultos en la educación secundaria

La pedagogía para adultos comprende los métodos, estrategias y principios que orientan el aprendizaje durante esta etapa de la vida. Dicho enfoque se basa en el principio del aprendizaje autodirigido, en el que las personas adultas apoyan su proceso en sus experiencias previas, así como en la búsqueda de conocimientos relevantes y aplicables a sus contextos personales y profesionales (Knowles et al., 2015). Toma en cuenta las características y necesidades únicas de las personas adultas, además de la preferencia de esta población, por un enfoque más práctico y centrado en la resolución de problemas, más que en el aprendizaje de teoría (Merriam y Bierema, 2014).

Las propuestas educativas dirigidas a las personas adultas, las concibe como el centro del proceso de aprendizaje. Apuntan al desarrollo de habilidades, destrezas o estrategias que le sean relevantes, a partir del reconocimiento e integración de su bagaje de experiencias pasadas y actuales, y del respeto por la diversidad cultural, social y económica en la que viven (Universidad Estatal a Distancia, 2005).

Desde esta concepción, la persona adulta construye su aprendizaje, conducida y orientada por una persona facilitadora, quien atiende, orienta y motiva como parte de sus funciones sustantivas, basadas en los principios de horizontalidad y participación, acorde con el aprendizaje colaborativo y el trabajo autodirigido. El propósito final es proporcionar a las personas participantes, una oportunidad para que logre su autorrealización (Castillo Silva, 2018).

En la actualidad, parte de la innovación en la mediación pedagógica con personas adultas, se refleja en el uso de tecnologías digitales y entornos de aprendizaje virtuales que amplían las oportunidades de acceso y flexibilidad. Las plataformas de educación a distancia y virtual proporcionan herramientas que permiten la gestión del tiempo y el ritmo de aprendizaje, la participación y la aplicación práctica de lo aprendido en contextos reales (Harasim, 2017). Este entorno de aprendizaje facilita el aprendizaje autodirigido y ofrece recursos y apoyos ajustados a las características y necesidades de cada persona participante.

3. Método

El presente estudio empleó un enfoque cualitativo descriptivo y exploratorio, con el fin de obtener una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y desafíos enfrentados por las personas participantes del programa Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento (BEE). Este enfoque fue seleccionado debido a su capacidad para explorar fenómenos complejos en contextos específicos, proporcionando una visión integral del alcance del BEE en la vida de sus participantes (Creswell, 2018).

Para la recolección de datos, se utilizaron tres técnicas principales: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones en la plataforma virtual. Estas

herramientas permitieron obtener una visión diversa y detallada de las dinámicas educativas y las interacciones en el entorno virtual. Con respecto al análisis de datos se utilizó la técnica de análisis temático (Braun y Clarke, 2019), que permitió identificar patrones y temas a partir de las entrevistas, grupos focales y observaciones. La codificación de los datos se realizó de forma inductiva, categorizando los contenidos de manera que se destacaran los aspectos más relevantes para la evaluación del BEE. Este enfoque permitió descomponer las experiencias y percepciones en componentes manejables, lo que facilitó la comprensión de los factores que influyen en la participación y éxito en el programa.

El enfoque cualitativo utilizado en este proyecto educativo es particularmente adecuado para la exploración de la dinámica de programas educativos innovadores como el BEE, ya que permite captar tanto las experiencias individuales como las colectivas, y proporciona una comprensión profunda del alcance educativo y personal de este tipo de iniciativas (Creswell y Poth, 2017).

El BEE se diseñó como una alternativa educativa flexible y accesible, con el fin de desarrollar competencias para la inserción laboral y el emprendimiento. El programa se estructura en cuatro módulos, cada uno de los cuales aborda competencias socioemocionales, digitales, gestión de proyectos y manejo del idioma inglés. Cada uno de estos módulos sigue un enfoque por competencias, lo que significa que la evaluación se centra en el desempeño práctico de las habilidades adquiridas y su aplicabilidad en entornos contextualizados a la cotidianidad de las personas adultas.

Estructura del programa

El programa está organizado en cuatro módulos:

1. *Competencias Socioemocionales*: Este módulo se presenta en las primeras dos semanas del programa y busca familiarizar a las personas participantes con la plataforma y los recursos disponibles, además de desarrollar habilidades emocionales como la autorregulación y el planteamiento de metas.
2. *Competencias Digitales*: Durante cuatro semanas, las personas participantes desarrollan habilidades relacionadas con el uso de tecnologías digitales, navegación, seguridad en línea, creación de contenido y publicación digital. Este módulo está diseñado para que el estudiantado sea capaz de manejar herramientas digitales en el entorno laboral.
3. *Competencias para la Gestión de Proyectos*: Este módulo de cuatro semanas se centra en habilidades prácticas para la creación de un mínimo producto viable, la gestión de negocios, el uso de herramientas como Excel y técnicas de negociación efectivas.
4. *Competencias en el Idioma Inglés*: Durante cuatro semanas, el estudiantado desarrolla competencias básicas en el idioma inglés, enfocándose en la estructura gramatical, la expresión de ideas y la construcción de oraciones sencillas en contextos laborales y personales.

Cada módulo está diseñado para la adquisición de competencias prácticas, con actividades y tareas que permiten a las personas participantes aplicar lo aprendido de manera inmediata.

Tipo de evaluación y medición

El sistema de evaluación del BEE utiliza una combinación de evaluaciones formativas y evaluaciones sumativas. Las evaluaciones formativas conllevan la realimentación continua, permitiendo que las personas participantes ajusten y mejoren su rendimiento durante el proceso de aprendizaje. Las evaluaciones sumativas están diseñadas para medir el nivel de competencia alcanzado en relación con los objetivos de cada área.

- *Evaluaciones formativas*: Se enfocan en actividades interactivas, proyectos y ejercicios prácticos que permiten al estudiantado recibir realimentación constante. El progreso se mide a través de indicadores de logro predefinidos.
- *Evaluaciones sumativas*: Al concluir cada actividad de los módulos, se evalúan los productos y proyectos finales mediante rúbricas específicas que miden el desarrollo de competencias como la creación de contenido digital, la gestión de proyectos y la aplicación del idioma inglés.

Diseño de validación de los módulos

El diseño de validación de los módulos del BEE se estructuró en torno a la revisión continua y rigurosa de los contenidos y la metodología de enseñanza, con el fin de asegurar la relevancia y la efectividad del programa en el desarrollo de competencias laborales y emprendedoras. Esta validación se llevó a cabo por medio de una colaboración entre el equipo académico del programa, personas expertas en pedagogía y representantes del sector empresarial. En particular, la participación de la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP) fue clave para que los módulos estuvieran alineados con las demandas del mercado laboral y que las competencias desarrolladas tuvieran una aplicabilidad práctica en el entorno profesional (Patton, 2015).

Cada uno de los módulos fue validado con base a los siguientes criterios:

- *Relevancia de los contenidos*: Se evaluó que los contenidos estuvieran actualizados y alineados con las competencias laborales y de emprendimiento necesarias para el contexto socioeconómico costarricense.
- *Coherencia pedagógica*: Se revisó que los métodos de aprendizaje fueran consistentes con el enfoque por competencias, con un énfasis en el aprendizaje práctico y la resolución de problemas, desde un abordaje pedagógico para personas adultas.
- *Accesibilidad y adaptabilidad*: Se evaluó que los módulos fueran accesibles para un público diverso, con materiales adaptables e implementado el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Técnicas utilizadas para la validación

Para llevar a cabo el proceso de validación de los módulos, se utilizaron diversas técnicas cualitativas y cuantitativas:

- *Revisión de expertos*: Personas especialistas en educación y desarrollo de competencias revisaron los módulos, proporcionando realimentación sobre la calidad y pertinencia de los contenidos y actividades. Esta revisión incluyó la evaluación de la coherencia del diseño curricular con las competencias establecidas en los cuatro módulos del BEE.

- Prueba piloto: Antes de la implementación a gran escala, los módulos fueron revisados y probados por el personal académico del proyecto para identificar posibles áreas de mejora. Esta fase piloto permitió evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas y hacer ajustes necesarios para mejorar la experiencia de aprendizaje.
- Encuestas de satisfacción: Al finalizar los cuatro módulos, se aplicó una encuesta al estudiantado para conocer su satisfacción con los contenidos, la metodología y los recursos utilizados. Las encuestas se diseñaron con preguntas tanto cerradas como abiertas, para permitir la recopilación de información cuantitativa y cualitativa.

Evaluación de la implementación del programa

Una vez validado el diseño del programa, se implementó con la primera cohorte de estudiantes, con quienes al final del proceso, se aplicó una evaluación para conocer la experiencia vivida de las personas participantes y su grado de satisfacción, así como para identificar fortalezas y oportunidades de mejora.

Conformación de instrumentos de recolección de información

Para la recolección de datos en el proceso de evaluación de la implementación del programa, se diseñaron y utilizaron los siguientes instrumentos:

- Guías de entrevistas semiestructuradas: Estas guías permitieron recoger información detallada sobre las experiencias del estudiantado y del personal docente, incluyendo percepciones sobre la calidad de los contenidos, la utilidad de los recursos y las áreas de mejora en la implementación de los módulos (Kvale y Brinkmann, 2015).
- Cuestionarios de encuestas: Los cuestionarios fueron diseñados con preguntas que abarcaban tanto aspectos específicos de los módulos (contenido, metodología, herramientas tecnológicas) como la experiencia general del estudiantado en el BEE. Las preguntas de tipo Likert y abiertas permitieron evaluar tanto la satisfacción como las recomendaciones de mejora.
- Rúbricas de evaluación: Se diseñaron rúbricas específicas para evaluar los productos y proyectos desarrollados por las personas estudiantes al finalizar cada módulo. Estas rúbricas medían competencias como la creatividad, el pensamiento crítico, el uso de herramientas digitales y la aplicación del conocimiento adquirido en contextos prácticos.

Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos recopilados en la evaluación de la implementación del programa, a través de las entrevistas, encuestas y observaciones, se emplearon las siguientes técnicas:

- Análisis temático: Se utilizó esta técnica para identificar patrones y temas clave en las entrevistas y grupos focales. El análisis temático permitió categorizar las respuestas en función de las experiencias y percepciones del estudiantado, identificando áreas de éxito y aspectos que requerían ajustes (Braun y Clarke, 2019).

- **Análisis descriptivo:** Los datos obtenidos a partir de las encuestas fueron analizados utilizando estadísticas descriptivas para identificar tendencias generales en la satisfacción y efectividad de los módulos.
- **Análisis comparativo:** Se realizó un análisis comparativo entre las diferentes cohortes del programa para identificar cómo los cambios implementados en las fases iniciales influyeron en la satisfacción y el rendimiento académico. Este análisis permitió evaluar la evolución de los módulos y la efectividad de las mejoras realizadas.
- **Triangulación de datos:** Se empleó la triangulación de datos para validar los hallazgos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información (entrevistas, encuestas, grupos focales). Esta técnica garantizó la coherencia y fiabilidad de los resultados al contrastar los datos obtenidos de distintos métodos (Creswell y Poth, 2017).

4. Resultados

El análisis de los datos obtenidos en el proceso de evaluación sobre la implementación del BEE se realizó utilizando un enfoque cualitativo que permitió profundizar en las experiencias y percepciones de la comunidad educativa. Este enfoque facilitó la identificación de patrones y temas emergentes, lo que proporcionó una visión detallada de cómo las personas participantes interactúan con el programa y los desafíos que enfrentan. Los hallazgos se organizaron en cuatro dimensiones: calidad educativa, apoyos pedagógicos, matrícula y permanencia.

4.1. Calidad educativa

En la dimensión de calidad educativa, las personas participantes expresaron de manera consistente que los módulos por competencias del BEE eran percibidos como altamente efectivos y relevantes. Una persona participante afirmó que “los contenidos de los módulos se organizan muy bien con lo que necesitamos para el mercado laboral, especialmente en las habilidades prácticas” (Participante 1, Grupo Focal1). Otra estudiante expresó “No nos regalaron nada, ya que este título fue compromiso, disciplina para poder combinar el trabajo (...) poder cumplir con las horas necesarias que implican ver videos hacer tareas, leer mucho, y entregar el último proyecto que de VDD fue todo un reto” (Alfaro, 2024).

La evaluación de los módulos mostró que las personas estudiantes apreciaban la estructura del programa, particularmente su enfoque práctico. Esto confirma que el enfoque por competencias fue eficaz en proporcionar habilidades aplicables a los contextos cotidianos del estudiantado. Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan la importancia de la relevancia y aplicabilidad de los contenidos contextualizados en los programas educativos dirigidos a personas jóvenes y adultas (Merriam y Baumgartner, 2020).

4.2. Apoyos pedagógicos

Los resultados destacaron cuatro aspectos: la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el acceso a la plataforma virtual, la disponibilidad de recursos de apoyo y de soporte técnico, y la flexibilidad del programa. La implementación del DUA fue descrita como “fundamental” por el personal docente, ya que “permitió que los contenidos fueran accesibles a una población muy diversa,

con diferentes niveles en el conocimiento tecnológico” (comunicación personal, 02 de noviembre de 2023). El estudiantado valoró la posibilidad de acceder a los contenidos en diferentes formatos (texto, audio, video) y de ajustar las fechas de entrega según sus necesidades. “El hecho de que pudiera escuchar y ver los materiales en lugar de solo leerlos fue muy útil para mí, ya que trabajo todo el día y no siempre tengo tiempo de sentarme a leer” (comunicación personal, 26 de octubre de 2023). Una persona estudiante mencionó: “El apoyo del profesor fue muy importante, estuvo la mayor parte del tiempo disponible para responder las dudas y ayudarnos” (comunicación personal, 26 de octubre de 2023). Lo anterior, expone la congruencia del BEE con los principios de la educación inclusiva y muestra cómo el uso del DUA generó un entorno de aprendizaje flexible, permitiendo al estudiantado continuar con sus estudios a pesar de las circunstancias personales (Merriam y Baumgartner, 2020).

Sin embargo, algunas personas enfrentaron desafíos técnicos al adaptarse a la plataforma virtual, lo que plantea la necesidad de realizar mejoras en este aspecto. Un desafío emergente identificado fue la falta de familiaridad con las herramientas tecnológicas: “Al principio, no sabía cómo andar en la plataforma, pero las guías y los tutoriales me ayudaron mucho” (comunicación personal, 23 de noviembre de 2023). Otra persona participante señaló: “La plataforma fue difícil de usar al principio, pero soporte técnico y la profesora me ayudaron a resolver los problemas” (comunicación personal, 23 de noviembre de 2023). Lo anterior, revela la diversidad de la población participante, desde adultos con poca o nula experiencia con el uso de herramientas digitales, hasta jóvenes y adultos con conocimientos previos y experticia en el tema, que les facilitó el proceso de aprendizaje a distancia con un modelo virtual. Este hallazgo destaca la importancia de un apoyo técnico más robusto y de un proceso de inducción, que se empezó a implementar a partir de la segunda cohorte, que facilite una experiencia de aprendizaje más fluida para todos y todas, lo que también refuerza la relevancia de contar con una estructura clara de los contenidos y estrategias pedagógicas efectivas en entornos virtuales (Kirkwood y Price, 2016). Asimismo, la necesidad de ampliar los horarios de atención para resolver problemas de manera más rápida y eficiente, considerando que existen personas participantes tienen empleos que les dificultan acceder a la plataforma durante el horario laboral (Anderson & Dron, 2017). A pesar de que la accesibilidad general fue adecuada, algunas personas estudiantes enfrentaron desafíos técnicos iniciales.

4.3. Matrícula y permanencia

En la dimensión de matrícula y permanencia, se observaron hallazgos importantes en relación con la demanda del programa y la efectividad de las estrategias implementadas para garantizar la finalización del proceso educativo. La alta tasa de matrícula en las primeras dos cohortes (7.500 en la primera y 10.000 en la segunda) indica que el programa ha sido bien recibido por la población meta. Una persona participante comentó: “El proceso de matrícula es fácil y muy simple, eso me motivó a inscribirme” (comunicación personal, 22 de mayo de 2024). Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en la comunicación y el soporte técnico durante la inscripción para las personas con menos experiencia en el uso de plataformas digitales.

Además, la estrategia de reincorporación diseñada para atraer a las personas que habían abandonado el programa en la primera y segunda cohorte resultó efectiva. Como se señaló en los grupos focales, el regreso de las personas estudiantes que por distintos motivos no concluyeron el programa, fue facilitada por el uso de medios de comunicación como redes sociales y correos electrónicos, permitiendo la reinscripción de aproximadamente 1.000 estudiantes a la tercera cohorte. “Recibí una notificación

por correo invitándome a reincorporarme, me explicaron como inscribirme y comenzar de nuevo. Fue volver a tener otra oportunidad” (comunicación personal, 22 de mayo de 2024).

El personal docente subrayó la importancia de mantener una comunicación constante con el estudiantado para fomentar la permanencia. “La retroalimentación continua y el apoyo constante que el estudiante se sienta más seguro y evita que deserte” (comunicación personal, 23 de julio de 2024).

Desde la filosofía de la educación inclusiva, este tipo de estrategias, como la oportunidad de reinserción al proyecto educativo, en una cohorte distinta a la inicial, promueve las posibilidades de éxito, al romper las barreras para el aprendizaje de las personas participantes. Es decir, la propuesta de BEE promueve la inclusión, mediante estrategias de acompañamiento cercano, tomando en cuenta las necesidades de apoyo y la realidad del estudiantado, ofreciendo una realimentación y seguimiento de su avance que permita a las personas estudiantes reflexionar sobre las acciones desarrolladas y retomar las mismas para concluir las metas propuestas (Moliner y Fabregat, 2021).

4.4. Cambios realizados en la implementación del proyecto educativo BEE

Con base en los resultados de la evaluación referentes a la implementación del BEE, se identificaron áreas de mejora que han sido ajustadas para optimizar el programa:

- *Migración a una plataforma más accesible:* El BEE adoptó la plataforma Moodle, mejorando así la accesibilidad y la experiencia de usuario para el estudiantado y personal docente. Esto ha facilitado una navegación más intuitiva y una mayor eficiencia en la gestión del aprendizaje en línea.
- *Actualización y renovación de los recursos didácticos:* Los materiales educativos han sido revisados para incluir más recursos multimedia y actividades interactivas, lo que permite una mejor adaptación a las diferentes formas de aprendizaje y refuerza el enfoque práctico del programa.
- *Mejora en la atención y seguimiento al estudiantado:* Se implementaron mecanismos de atención sincrónica con el personal docente, así como estrategias de alerta temprana, que identifican a las personas estudiantes que no han accedido a la plataforma por más de dos semanas, permitiendo intervenciones oportunas para evitar la deserción.

5. Discusión y conclusiones

El análisis de los datos proporcionados por el INEC (2019, 2021, 2024), el PEN (2021) y el MEP (Convenio MEP-UNED, 2023) revela que las pruebas estandarizadas de carácter sumativo incrementaron las brechas de acceso a la educación, afectando de manera significativa a las poblaciones vulnerables. Estas pruebas, vigentes durante 31 años, se convirtieron en un obstáculo importante para la obtención del título de bachillerato, lo que restringió el acceso a oportunidades académicas y laborales. Las consecuencias fueron tanto académicas como emocionales, laborales y económicas, limitando la posibilidad de mejorar la calidad de vida y el desarrollo personal de las personas afectadas, para un aproximado de 48.000 personas rezagadas por no poder concluir sus estudios de educación secundaria, por una o varias pruebas que realizaron en múltiples ocasiones aumentando su frustración y pérdida de interés en los estudios.

Durante este período, a pesar de las múltiples alternativas educativas para concluir la secundaria en Costa Rica, la mayoría de ellas presentaban limitaciones de accesibilidad, geografía y horarios, además de tener un enfoque academicista y requisitos de pruebas. Estas alternativas no lograron cerrar las brechas, dejando a una gran parte de la población sin una oportunidad real de inclusión educativa. Es decir; los diferentes formatos seguían incluyendo una prueba tradicional para aprobar, exponiendo a las personas participantes a una continua frustración y desmotivación por los desafíos señalados anteriormente. Con base en lo que plantea la educación inclusiva, con el BEE se buscó adoptar “medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo” (Echeita y Ainscow, 2010) haciendo uso de una propuesta de aprendizaje flexible que respondiera a las características y a la diversidad del estudiantado meta.

En este contexto, los resultados del Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento (BEE) ofrecen valiosas lecciones sobre cómo formular y rediseñar programas educativos inclusivos desde su construcción bajo los fundamentos del DUA, la flexibilización curricular, la accesibilidad geográfica y temporal por el respeto a los tiempos de aprendizaje asincrónico de cada participante que favorecen los programas de educación virtual. La experiencia del BEE resalta la importancia de enfoques educativos flexibles y accesibles, que respondan a las necesidades de la población adulta en situaciones diversas. Las políticas educativas deben ajustarse a esta realidad, priorizando la equidad y ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. El enfoque del BEE muestra cómo se pueden reducir las brechas educativas a través de modelos ajustados a las características de las personas participantes. Evidencia de lo anterior, es la matrícula masiva que se reflejó y se ha mantenido, con una primera cohorte de más de 7.000 personas matriculadas y una segunda Cohorte de 10.000 personas matriculadas, marcando un hito para el país y validando la necesidad de que el sistema educativo genere oportunidades educativas inclusivas.

La implementación del BEE pone de relieve la necesidad de desarrollar ofertas educativas disruptivas, innovadoras y flexibles que proporcionen nuevas oportunidades a quienes ya completaron el plan de estudios de secundaria, pero que no obtuvieron el título debido a las pruebas estandarizadas cuya población en el país sobrepasa el millón de personas. El programa rompe con el academicismo tradicional que se ha perpetuado en el país por décadas y se enfoca en competencias prácticas, lo que permite una evaluación auténtica, significativa y aplicable al contexto laboral y personal de las y los participantes. Aunado con una mayor posibilidad de éxito académico, otra característica de la educación inclusiva y que se convierte para esta población en un impulso para continuar estudiando o construyendo nuevas metas partiendo de esta oportunidad.

El BEE ha respondido eficazmente a la necesidad de abordar el rezago educativo en Costa Rica y ha mostrado su capacidad para adaptarse y evolucionar a partir de las experiencias y percepciones de su comunidad educativa. Los ajustes metodológicos y tecnológicos implementados en la segunda oferta, como la migración a la plataforma Moodle y la renovación de los recursos didácticos, así como la estrategia de alerta temprana para evitar la deserción que demuestran un compromiso constante con la mejora y la inclusión. Estos cambios facilitan el acceso a una educación adecuada para cada persona participante, independientemente de su contexto, la edad y las condiciones personales de la diversidad estudiantil que atiende esta oferta.

Un aspecto distintivo del BEE es su enfoque en el desarrollo de competencias prácticas y socioemocionales, que promueven el emprendimiento y proporcionan a las personas

participantes herramientas necesarias para enfrentar los retos del día a día y el mundo laboral. La inclusión de estas competencias permite la permanencia de las personas estudiantes en el programa, ya que les ofrece apoyo tanto en habilidades emocionales como técnicas, que son insumos importantes para promover paulatinamente sus posibilidades de inclusión laboral, social, de crecimiento personal y profesional.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el BEE destaca por proporcionar una oportunidad significativa de aprendizaje a personas que anteriormente estaban excluidas del sistema educativo tradicional o que estaban intentado obtener su título de bachillerato por medio de otras modalidades educativas.

La colaboración interinstitucional entre la UNED y el MEP ha sido decisiva para que este programa cumpla con sus objetivos educativos y, además, promueva la equidad y la inclusión social, acorde con lo propuesto en el objetivo 4 de los ODS. Este modelo de trabajo colaborativo entre instituciones es un ejemplo de cómo las alianzas estratégicas en la educación pueden mejorar significativamente los resultados educativos y sociales (Schleicher, 2018). La educación inclusiva precisa del trabajo en equipo y el desarrollo de colectivos académicos, además de un “liderazgo distribuido”, pues representa el motor para activar la participación, así como el pegamento que puede unir al país en torno a un propósito común. (Echeíta y Ainscow, 2010)

Por último, la experiencia del BEE abre nuevas posibilidades para investigaciones futuras sobre su impacto a mediano y largo plazo. Es esencial realizar estudios longitudinales que sigan el desarrollo personal y profesional de las personas graduadas y el impacto en sus familias, además de explorar las mejores prácticas para replicar este tipo de programas en otros contextos. También se deben estudiar formas de optimizar la combinación de competencias técnicas y socioemocionales para maximizar el éxito educativo y laboral de las personas participantes.

El Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento de Costa Rica se presenta como una iniciativa de educación inclusiva que va más allá de lo académico, contribuyendo al progreso socioeconómico del país. El programa ha logrado ofrecer una solución accesible, promoviendo habilidades y oportunidades necesarias en el contexto actual. El enfoque del BEE, que se centra en las necesidades y características diversas de su población, representa un avance importante hacia una educación más equitativa y accesible para todas las personas en Costa Rica, sin importar sus circunstancias.

Para concluir, se debe trabajar en crear opciones similares para la población adulta que no ha logrado graduarse en otras de las modalidades tradicionales y cerrar la brecha entre las personas graduadas de secundaria y las que la dejaron incompleta lo que aumenta desigualdad social.

Referencias

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Alfaro, H. (2024, 10 de abril). [@Hellen Alfaro]. No nos regalaron nada, ya que este título fué compromiso, disciplina para poder combinar el trabajo (...) poder cumplir con las horas necesarias que implican ver videos hacer tareas, leer mucho, y entregar el último proyecto que de VDD fue todo un reto. [Comentario de post de Facebook]. *Facebook* <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=122153548298085025&set=pb.61552550753007.-2207520000&type=3>

- Anderson, T. y Dron, J. (2017). *Teaching crowds: learning and social media*. AU Press.
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356807.01>
- Artavia-Aguilar, C. V., Calderón-Ramírez, G., Ramírez-González, A., González-Alvarado, F., Chaverri-Chaves, P. y Cruz-Arroyo, E. (2019). Análisis de resultados de las pruebas nacionales de bachillerato de educación media de los colegios que conforman las direcciones regionales de educación en zonas fronterizas costarricenses. 2013-2016. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.1>
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Buenos Aires Ciudad. (2024a, 19 de junio). *Educación Adultos 2000* [Página web].
<https://buenosaires.gob.ar/tramites/educacion-adultos-2000>
- Buenos Aires Ciudad. (2024b, 19 de junio). *Qué es Terminá la Secundaria* [Página web].
<https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/termina-la-secundaria-0/que-es-termina-la-secundaria>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
- Castillo Silva, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la Educación*, 3(6), 64-76.
- Convenio MEP-UNED. (2023). *Convenio específico de cooperación entre el Ministerio de Educación Pública y la Universidad Estatal a Distancia, que establece el desarrollo de la estrategia Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento*.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes* [Comunicación]. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
- García Areitio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies* (2nd ed.). Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2019). *Encuesta Continua de Empleo al tercer trimestre de 2019. Resultados Generales*. INEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2021). *Encuesta Continua de Empleo - ECE*. INEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2024). *ECE. JAS Trimestre 2010 - FMA Trimestre 2024. Costa Rica: Población nacional según indicadores generales de la condición de actividad*. INEC.
- Kirkwood, A. y Price, L. (2016). *Technology-Enhanced Learning and the Science of Instruction*. John Wiley & Sons.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. y Swanson, R. A. (2015). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

- Merriam, S. B. y Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. y Bierema, L. L. (2014). *Adult learning. Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional – Colombia. (s.f.). *Portafolio de Modelos Educativos*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). *Programa de Transformación Curricular. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular 2015. Educar para una nueva ciudadanía*. MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023a). *Directrices y lineamientos para las Modalidades de Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA)*. MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023b). *Directrices y Lineamientos para las Modalidades de Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Colegio Académico Nocturno (CAN)*. MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023c). *Directrices y Lineamientos para las Modalidades de Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED)*. MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023d). *Directrices y Lineamientos para las Modalidades de Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Educación Abierta*. MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023e). *Directrices y Lineamientos para las Modalidades de Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC)*. MEP.
- Molina, Z. (2016). *Planeamiento didáctico: Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. EUNED.
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.3074>
- Moreira, T. E. (2002). Estudio correlacional entre las pruebas de bachillerato en la educación media y el rendimiento en educación diversificada. *Educación*, 26(1), 121-133. <https://doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2885>
- Navas, M. y Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. La experiencia de dos universidades en Colombia. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195-217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. PEN.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2016). *Universal design for learning: theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Kogan Page.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades: El factor clave para una formación en línea activa*. UOC.
- Sancho Monllor, G. (2017). La Educación Secundaria para Personas Adultas. Una propuesta de intervención educativa para el ámbito social. *PublicacionesDidacticas.com*, (80), 587-609.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.

Secretaría de Educación del Distrito. (2021). *Flexibilización curricular, Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. Volumen 1: ¿Qué entendemos por flexibilización curricular?* Educación Bogotá.

Secretaría de Educación Pública – México. (2024). *El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) es el programa educativo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, que constituye la mejor alternativa de alfabetización, primaria y secundaria, para las personas jóvenes y adultas en México.* Gobierno de México.

Secretaría de Bienestar – México. (2024). *Los adultos pueden terminar su primaria o secundaria fácil y en poco tiempo con el Programa Especial de Certificación.* Gobierno de México.

Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2005). *Modelo Pedagógico.* UNED.

Universidad Estatal a Distancia – Ministerio de Educación Pública (UNED-MEP). (2023). *Bachillerato para la Empleabilidad y el emprendimiento. [Diseño curricular].* UNED.

Breve CV de las autoras/autor

Linda María Madriz-Bermúdez

Docente de educación especial por decisión y vocación, Máster en Investigación Educativa y Doctora con mención en Mediación Pedagógica. Labora como Decana de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED desde el año 2019. Tiene 30 años de experiencia profesional en trabajo de aula con personas en situación de discapacidad y más de 20 años de experiencia como profesora universitaria. Con amplia trayectoria en proyectos de extensión social que coordina de forma ad honorem como por el ejemplo el Colectivo de Arte Inclusivo Rompecabezas que ofrece oportunidades de inclusión social a través del arte en Costa Rica desde hace 8 años. Es autora de dos libros y múltiples artículos académicos. También, es ponente y conferencista en el ámbito nacional e internacional. Email: lmadriz@uned.ac.cr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2079-3987>

Viviana González-Rojas

Bachiller y Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Máster en Estimulación Temprana de la Universidad Santa Paula. Profesora de apoyo académico de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Colaboradora del Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento UNED- MEP. Email: vgonzalez@uned.ac.cr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-4416>

Andrés Solano-Falla

Encargado de la Catedra de Filosofía de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), y docente en la Sección de Filosofía y Pensamiento, de la Escuela de Estudios Generales, de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Bachiller, licenciado y master en Filosofía, por la Universidad de Costa Rica (UCR); bachiller en teología, por el antiguo convenio Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Doctorando del programa Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos (DIES) de la Universidad Nacional de

Costa Rica (UNA). Actual colaborador del programa Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento. Email: asolanof@uned.ac.cr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1763-861X>

Ana María Vargas-Viquez

Encargada de la Práctica Docente y Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNED. Cuenta con una maestría Educación a Distancia y Aprendizaje en Línea de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), además, es Bachiller y Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Costa Rica donde se graduó con honores. Actualmente se encuentra a cargo de múltiples investigaciones donde destaca Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento” UNED- MEP que se realiza a nivel nacional. Email: anvargasv@uned.ac.cr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8909-7897>

Virginia Navarro-Solano

Máster en Administración Educativa de la Universidad Americana, Máster en Psicopedagogía de la Universidad Latina, Licenciada y bachiller en Educación Especial con énfasis en Integración de la Universidad Nacional de Costa Rica, Diplomado en Educación General Básica con énfasis en I y II Ciclo de la Universidad Nacional de Costa Rica. Profesora de apoyo académico de la carrera en Educación Especial de la UNED. He colaborado en investigaciones nacionales de la UNED en áreas como educación inclusiva, tecnología y específicamente en el programa Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento. Email: vnavarros@uned.ac.cr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5352-1676>

Lizette Brenes-Bonilla

Es investigadora, escritora, Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales, Master en Administración de Negocios con énfasis en Gerencia y promotora de innovación social. Ha publicado textos universitarios y numerosos artículos en reconocidas revistas indexadas internacionales. Actualmente es quien lidera el OMiPYMES+ de la UNED. Email: lbrenesb@uned.ac.cr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3743-1264>

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Innovaciones en Sistemas de Apoyo para una Educación Inclusiva

Innovations in Support Systems for Inclusive Education

Luz Marina Olivo Ortiz ¹, Carmen Alejandra Murillo Aguirre ¹, Patricio Marcelo Arce Minda ^{*,2} y Hishochy Delgado Mendoza ³

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Esmeraldas, Ecuador

² Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador

³ Universidad Nacional de Educación, Ecuador

RESUMEN:

Este artículo investiga las innovaciones en sistemas de apoyo para la educación inclusiva en el contexto del bachillerato técnico en Contabilidad, centrándose en la metodología Lesson Study. Nuestro objetivo principal es analizar el impacto de estas innovaciones en el aprendizaje de los estudiantes y su relevancia en la formación integral, particularmente en las operaciones matemáticas aplicadas a la Contabilidad. Hemos explorado y descrito las innovaciones pedagógicas, evaluado su impacto en el aprendizaje estudiantil y considerado la percepción docente. Además, evaluamos la sostenibilidad y escalabilidad de estas innovaciones. Este trabajo se deriva de una tesis de maestría que sentó las bases para esta investigación más amplia. Nuestros hallazgos revelan que la metodología Lesson Study es efectiva para mejorar el pensamiento lógico matemático y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes en Contabilidad. Además, hemos identificado desafíos y soluciones en la enseñanza de matemáticas en este contexto. Este estudio contribuye al conocimiento en educación inclusiva y ofrece pautas para educadores y formuladores de políticas interesados en mejorar la calidad de la educación técnica.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Metodología Lesson Study, Bachillerato técnico, Contabilidad, Desarrollo del pensamiento lógico matemático.

ABSTRACT:

This article investigates innovations in support systems for inclusive education in the context of technical high school education in Accounting, with a focus on the Lesson Study methodology. Our main objective is to analyze the impact of these innovations on student learning and their relevance to comprehensive education, particularly in mathematical operations applied to Accounting. We have explored and described pedagogical innovations, assessed their impact on student learning, and considered teachers' perceptions. Furthermore, we have evaluated the sustainability and scalability of these innovations. This work is derived from a master's thesis that laid the groundwork for this broader research. Our findings reveal that the Lesson Study methodology is effective in improving mathematical logical thinking and, consequently, student learning in Accounting. Additionally, we have identified challenges and solutions in mathematics teaching in this context. This study contributes to the knowledge of inclusive education and provides guidance for educators and policymakers interested in improving the quality of technical education.

KEYWORDS:

Inclusive education, Lesson Study methodology, Technical high school, Accounting, Development of mathematical logical thinking.

CÓMO CITAR:

Olivo Ortiz, L. M., Murillo Aguirre, C. A., Arce Minda, P.M. y Delgado Mendoza, H. (2024). Innovaciones en sistemas de apoyo para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 189-201.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200189>

1. Introducción

A El presente artículo científico tiene como objetivo investigar y presentar las innovaciones en sistemas de apoyo para una educación inclusiva, centrándose en la implementación y evaluación de la metodología Lesson Study en el contexto de la educación en bachillerato técnico en Contabilidad en la unidad educativa “Nelson Ortiz Stefanuto” en Esmeraldas, Ecuador. A lo largo de esta introducción, se contextualizará la relevancia y la justificación de esta investigación, que surge como una extensión de la tesis titulada *Propuesta metodológica relacionada con la Lesson Study para el desarrollo del pensamiento lógico matemático* presentada en la obtención del título de Magister en Pedagogía con Mención en Educación Técnica y Tecnológica.

La educación inclusiva es un enfoque que busca garantizar igualdad de oportunidades en la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. Este enfoque es particularmente relevante en el contexto de la educación técnica en Contabilidad, donde los desafíos específicos en la comprensión y aplicación de las operaciones matemáticas pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de las matemáticas, especialmente en entornos técnicos, requiere estrategias pedagógicas efectivas que promuevan un pensamiento lógico matemático sólido.

En este sentido, la metodología Lesson Study se presenta como una innovación pedagógica y metodológica que busca mejorar la calidad de la educación a través de la colaboración docente y la reflexión constante sobre la práctica educativa. En este artículo, exploraremos cómo la Lesson Study se ha aplicado en el bachillerato técnico en Contabilidad, con un enfoque en la mejora del pensamiento lógico matemático de los estudiantes.

Los objetivos específicos de esta investigación abarcan desde la exploración de estas innovaciones hasta la evaluación de su impacto en el aprendizaje estudiantil y la percepción de los docentes. También se aborda la sostenibilidad y la escalabilidad de estas innovaciones, con la intención de contribuir al conocimiento en el campo de la educación inclusiva.

Es fundamental destacar que este artículo se deriva de una tesis de maestría que ya ha sentado las bases para el estudio y análisis de la Lesson Study como una propuesta metodológica. En este sentido, el presente artículo representa un paso adicional en la investigación, ampliando su alcance y profundizando en el análisis de las innovaciones en sistemas de apoyo para la educación inclusiva.

La relevancia de esta investigación radica en su capacidad para contribuir al mejoramiento de la educación en contextos técnicos y específicos como la Contabilidad, al tiempo que aporta al conocimiento en el campo de la educación inclusiva y las estrategias pedagógicas innovadoras. Los resultados de esta investigación pueden servir de referencia para educadores, instituciones educativas y responsables de políticas educativas interesados en fomentar un aprendizaje inclusivo y efectivo en matemáticas, con un enfoque particular en la formación integral de los estudiantes en el bachillerato técnico en Contabilidad.

2. Revisión de la Literatura

La metodología Lesson Study (LS) ha ganado relevancia como un enfoque colaborativo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la formación docente inicial y continua. Su origen en Japón y su posterior expansión a nivel

internacional han consolidado esta herramienta como una estrategia clave para el desarrollo profesional docente, al fomentar la reflexión crítica y la experimentación en el aula.

El Lesson Study se centra en la mejora de la enseñanza a través de la observación, reflexión y colaboración entre docentes. Según Soto Gómez y cols. (2019), este enfoque facilita un replanteamiento de las creencias pedagógicas, promoviendo una cultura colaborativa que fortalece tanto el conocimiento teórico como la práctica pedagógica. La metodología del LS permite que los docentes diseñen y ajusten lecciones en función de las necesidades del alumnado, siendo esencial el acompañamiento y tutoría en el proceso formativo. Aunque el proceso inicial puede ser desafiante, la implementación adecuada del LS tiene un impacto significativo en la enseñanza, al fomentar la innovación y mejora continua en las prácticas educativas.

Hummes y cols. (2020) destacan el uso del Lesson Study en la enseñanza de las matemáticas, integrando los Criterios de Idoneidad Didáctica (CI), especialmente los aspectos cognitivos e interaccionales. Estos estudios subrayan que los docentes, al trabajar en colaboración, pueden identificar y abordar aspectos que no siempre son explícitos en su formación inicial, lo que permite la mejora continua en la enseñanza. Así, el LS refuerza la idea de que la colaboración docente es fundamental para el desarrollo profesional y la optimización de las prácticas pedagógicas.

La educación inclusiva ha sido otro campo en el que la metodología del Lesson Study ha demostrado ser efectiva. Simón y cols. (2018) señalan que la investigación-acción colaborativa basada en el LS promueve la inclusión al incorporar las voces de los estudiantes en la planificación y ejecución de las clases. Escuchar a los estudiantes permite adaptar la enseñanza a sus necesidades, creando un entorno más inclusivo. Este estudio resalta que la reflexión conjunta entre docentes y el enfoque colaborativo son esenciales para superar barreras estructurales y mejorar las estrategias inclusivas.

Por otro lado, Calvo Salvador y cols. (2021) destacan el rol activo que los estudiantes pueden asumir en la educación universitaria a través del Lesson Study. En su investigación, los estudiantes actúan como “amigos críticos”, lo que les permite reflexionar sobre su propio aprendizaje y contribuir de manera significativa al proceso educativo. Este modelo de participación activa promueve un aprendizaje más profundo y una mejor integración entre teoría y práctica, tanto para estudiantes como para docentes, generando una retroalimentación continua y un diálogo enriquecedor en el aula.

Braga Blanco y cols. (2018) abordan cómo el discurso docente puede evolucionar a través de la implementación del Lesson Study. Inicialmente, los estudiantes pueden no percibir el valor formativo de las actividades prácticas, pero la reflexión colaborativa que propone el LS ayuda a los docentes a adaptar sus prácticas para fomentar un aprendizaje más significativo. Este estudio sugiere que, cuando los estudiantes participan activamente en proyectos que responden a necesidades sociales reales, el aprendizaje se vuelve más relevante y la conexión entre teoría y práctica se fortalece. El enfoque en la creación conjunta de proyectos, apoyado por metodologías como el Aprendizaje Servicio (APS), demuestra ser un medio eficaz para consolidar la enseñanza.

Asimismo, Cifuentes Garzón (2021) refuerza la importancia del LS en la planificación educativa, especialmente en contextos desafiantes, como el sector público. Aunque la falta de recursos y la limitada comunicación entre colegas son barreras comunes, el LS ha mostrado ser una herramienta poderosa para mejorar la dinámica en el aula y la

participación estudiantil. Los docentes logran reflexionar sobre sus prácticas y hacer ajustes basados en la observación y retroalimentación de sus compañeros, lo que, si bien no siempre se traduce en una mejora directa del aprendizaje, sí genera cambios positivos en la interacción docente-estudiante.

La implementación de metodologías innovadoras como el Lesson Study en la educación superior ha sido destacada por varios autores. Ríos Fernández (2021) analiza su uso en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE), donde la investigación-acción ha sido clave para mejorar la práctica docente mediante la observación y análisis colaborativo. El uso de herramientas como listas de cotejo y grabaciones de video ha permitido una revisión profunda de la enseñanza, mostrando que el LS es una metodología eficaz no solo para mejorar la enseñanza de matemáticas, sino también para generar cambios significativos en la pedagogía de diversas disciplinas.

Font y cols. (2023) amplían este análisis al destacar la combinación del LS con los Criterios de Idoneidad Didáctica como un enfoque riguroso para evaluar la efectividad de la enseñanza. Esta combinación permite una reflexión más profunda sobre las prácticas pedagógicas y ayuda a los docentes a identificar áreas de mejora de manera más precisa. Los estudios muestran que la colaboración docente es fundamental para el éxito de estas metodologías, especialmente en la enseñanza de matemáticas en contextos internacionales como Ecuador y España.

Sin embargo, la resistencia al cambio por parte de los docentes puede limitar la adopción del Lesson Study. Peña Traperero e Pérez Gómez (2019) estudian cómo las actitudes subjetivas de los profesores influyen en su capacidad de adaptarse a nuevas metodologías pedagógicas. Su investigación sugiere que aquellos docentes que muestran una actitud de curiosidad y compromiso son más propensos a superar las resistencias iniciales y aprovechar los beneficios del LS. Este hallazgo pone de relieve la importancia de abordar no solo los aspectos técnicos de la formación, sino también las disposiciones emocionales y actitudinales que influyen en la adopción de nuevas prácticas.

Rodríguez Muñiz y cols. (2023) ofrecen un ejemplo de éxito a gran escala al implementar un programa de formación continua basado en el Lesson Study para profesores de matemáticas en la Escuela Andorrana. Su investigación demuestra que el LS no solo es aplicable en contextos reducidos, sino que también puede ser efectivo a nivel institucional, generando cambios significativos en la formación y práctica docente. Este estudio subraya el impacto positivo del LS en la diversificación de las estrategias de enseñanza y en la mejora de la comunicación efectiva en el aula.

De manera similar, Rodríguez Robles y Soto Gómez (2020) exploran cómo el LS puede integrarse en la formación inicial de docentes, particularmente en el contexto del Prácticum y los Trabajos de Fin de Grado. Las fases del LS, como la observación y la evaluación colaborativa de lecciones, resultan esenciales para que los futuros maestros desarrollen habilidades pedagógicas efectivas desde una etapa temprana de su formación.

Además, Hervas (2023) muestra cómo la Lesson Study puede adaptarse incluso a campos no tradicionales, como la formación en ciencias de la salud. Esta metodología ha demostrado ser eficaz para mejorar las competencias pedagógicas de los educadores en este campo, lo que refuerza su versatilidad y capacidad de adaptarse a diferentes disciplinas y necesidades formativas.

En el contexto de la educación virtual, Sumba Arévalo (2022) identifica los desafíos que los docentes enfrentan al adaptar el LS a un entorno digital. Las preocupaciones principales se centran en cómo mantener la calidad de la enseñanza y la interacción en un formato en línea, destacando la necesidad de formación continua que combine el conocimiento teórico con habilidades prácticas. Este estudio es crucial para diseñar programas de formación docente que respondan a los desafíos de la educación a distancia.

La revisión de literatura demuestra que la metodología Lesson Study (LS) ha tenido un impacto significativo en la innovación educativa, especialmente en el desarrollo profesional docente y la mejora de prácticas inclusivas. Al promover la colaboración, reflexión crítica y retroalimentación continua, el LS permite adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades diversas del alumnado, facilitando un entorno más inclusivo. Los estudios revisados resaltan cómo el enfoque colaborativo de LS no solo optimiza la enseñanza en diferentes contextos, desde la educación básica hasta la universitaria, sino que también fomenta una mayor participación estudiantil y un aprendizaje más significativo, lo cual resulta esencial para construir sistemas de apoyo efectivos en una educación inclusiva.

3. Enfoque Metodológico

La investigación se basó en un enfoque de metodología mixta, que combinó elementos cualitativos y cuantitativos. Esta combinación permitió abordar de manera integral la problemática del desarrollo del pensamiento lógico matemático en los estudiantes de primer año de bachillerato técnico en la Figura Profesional Contabilidad de la unidad educativa “Nelson Ortiz Stefanuto”.

Variables: Las variables de estudio abarcaban diversos aspectos clave, entre los que se incluían las estrategias pedagógicas empleadas en la implementación de la propuesta metodológica, las percepciones tanto de los docentes como de los estudiantes respecto a esta, las evaluaciones realizadas antes y después de la intervención para medir el rendimiento académico de los estudiantes, así como las dinámicas observadas en el aula durante dicho proceso. De manera complementaria, las categorías de análisis se centraron en las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la propuesta metodológica, el impacto generado en el rendimiento académico, las estrategias pedagógicas aplicadas y las dinámicas que tuvieron lugar en el aula durante la implementación. Esta organización permitió un enfoque integral que conectaba las variables con los aspectos más relevantes del estudio, asegurando un análisis riguroso y significativo.

Muestra y muestreo: La muestra consistió en la totalidad de la población estudiantil del primer año de bachillerato técnico en la Figura Profesional Contabilidad, conformada por (49 alumnos), junto con los docentes responsables de las asignaturas de Matemáticas y Contabilidad, un total de (4 profesores). Esta decisión de equiparar la muestra con la población se fundamentó en la necesidad de obtener una perspectiva integral y representativa que garantizara la validez de los resultados. En cuanto a los participantes, además de los estudiantes y docentes mencionados, se consideraron las autoridades educativas de la unidad educativa “Nelson Ortiz Stefanuto”, cuyo involucramiento proporcionó un marco institucional adecuado para el desarrollo de este estudio. La inclusión de todos los actores relevantes asegura una comprensión holística de las dinámicas pedagógicas y académicas propias del contexto evaluado.

Instrumentos de obtención de información: Se emplearon observación directa en el aula, entrevistas individuales con docentes, grupos focales con docentes y autoridades, y evaluaciones pre y post intervención como instrumentos para recopilar información cualitativa y cuantitativa.

Trabajo de campo: El trabajo de campo consistió en la implementación de la propuesta metodológica basada en la Lesson Study, incluyendo la planificación, ejecución y evaluación de lecciones de matemáticas diseñadas para mejorar el pensamiento lógico matemático.

Análisis de datos: Para el análisis de datos cualitativos, se utilizó el software MAXQDA, especializado en el análisis cualitativo. Se aplicó el análisis de contenido para identificar patrones y temáticas emergentes. Para los datos cuantitativos, se utilizaron herramientas estadísticas descriptivas para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes.

4. Resultados

Se presentan los resultados de la observación dirigida a estudiantes, diseñada para evaluar las habilidades matemáticas y el pensamiento lógico de los estudiantes de primer año de bachillerato en el ámbito contable. Estos resultados son esenciales para comprender la base de conocimientos de los estudiantes y las áreas de mejora en el desarrollo de competencias matemáticas. La recopilación de datos se realizó mediante nueve preguntas cuidadosamente diseñadas y validadas por expertos en educación matemática. El Cuadro 1 integra todos los resultados obtenidos en estas nueve preguntas, destacando los porcentajes de respuestas afirmativas y negativas.

Cuadro 1

Resultados de la observación dirigida a estudiantes

Pregunta	Descripción	% respuestas afirmativas	% respuestas negativas
1	Aplicación de operaciones matemáticas en contabilidad	63,27	36,73
2	Uso correcto de la coma para separar decimales	79,59	20,41
3	Escritura correcta de cantidades numéricas en centenas	69,39	30,61
4	Escritura correcta de cantidades numéricas de mil	79,59	20,41
5	Escritura correcta de cantidades numéricas de millón	63,27	36,73
6	Realización de operaciones de suma de hasta seis cifras	83,67	16,33
7	Lectura correcta de cantidades	79,59	20,41
8	Capacidad de ubicar cantidades correctas en el libro diario contable	57,14	42,86
9	Aplicación correcta de sumas y restas con dinero didáctico	69,39	30,61

Nota. Resultado de la investigación.

El Cuadro 1 proporciona una visión general de las habilidades matemáticas de los estudiantes en relación con el ámbito contable y servirá como base para la formulación de estrategias pedagógicas efectivas que aborden los desafíos identificados.

4.1. Resultados de la Ficha de Entrevista Dirigida a Docentes

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la Ficha de Entrevista Dirigida a Docentes, una herramienta fundamental para comprender las percepciones y actitudes de los docentes en relación con la enseñanza de las operaciones matemáticas a estudiantes de primer año de bachillerato en el ámbito contable. Estos resultados son cruciales para identificar desafíos, estrategias efectivas y la disposición de los docentes a explorar nuevas metodologías, como la técnica de Lesson Study, que promueven la mejora continua en la enseñanza. En el Cuadro 2 se presentan los principales hallazgos:

Cuadro 2

Resultados de la Ficha de Entrevista Dirigida a Docentes

Pregunta	Descripción	Respuestas
1	Dificultades al trabajar con estudiantes de primer año de bachillerato en la asignatura.	Problemas en comprensión y aplicación de operaciones matemáticas, carencia de pensamiento lógico, falta de motivación de los estudiantes, dificultades para relacionar matemáticas con la vida diaria.
2	Estrategias utilizadas para la enseñanza de la asignatura.	Ejemplos prácticos, tecnología educativa, metodologías activas, colaboración entre pares.
3	Estrategias más efectivas en la enseñanza de la asignatura.	Ejemplos prácticos, colaboración entre pares, uso de tecnología, resolución de problemas.
4	Disposición a aplicar una nueva metodología en la enseñanza.	Actitud positiva hacia la adopción de nuevas metodologías.
5	Conocimiento sobre la estrategia Lesson Study.	Niveles variables de conocimiento, algunos docentes familiarizados, otros no.
6	Disposición a recibir capacitación relacionada con Lesson Study.	Actitud positiva hacia la capacitación en Lesson Study.
7	Disposición a aplicar Lesson Study en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Actitud positiva y abierta hacia la aplicación de Lesson Study.
8	Recomendación de Lesson Study a colegas de otras asignaturas.	Disposición a recomendar Lesson Study a docentes de otras asignaturas.
9	Percepción sobre el impacto del intercambio de ideas entre docentes en el aprendizaje de los estudiantes.	Creencia en el impacto positivo del intercambio de ideas en el aprendizaje de los estudiantes.

Nota. Resultado de la investigación.

Estos resultados muestran la disposición de los docentes a abordar las dificultades identificadas en la enseñanza de operaciones matemáticas, así como su interés en explorar la metodología de Lesson Study como una vía para la mejora continua en el proceso educativo. Estos hallazgos servirán como base para la formulación de estrategias pedagógicas colaborativas y efectivas en el contexto de la educación matemática en el ámbito contable.

4.2. Resultados del Focus Group para Docentes y Autoridades

En esta sección, presentamos los resultados obtenidos a partir del Focus Group para Docentes y Autoridades, un enfoque colaborativo que reunió a actores clave del entorno educativo para discutir temas relacionados con la enseñanza de las matemáticas a estudiantes de primer año de bachillerato en el ámbito contable. Las percepciones, actitudes y sugerencias de los participantes desempeñan un papel crucial

en la formulación de una propuesta didáctica innovadora que aborde los desafíos del aprendizaje de las matemáticas. En el Cuadro 3 se presentan los principales hallazgos:

Cuadro 3

Resultados del Focus Group para Docentes y Autoridades

Pregunta	Descripción	Respuestas
1	Percepción sobre el trabajo colaborativo entre docentes como respuesta al bajo rendimiento en matemáticas.	Reconocimiento de la importancia de la colaboración entre docentes para abordar el bajo rendimiento en matemáticas.
2	Factores que influyen en el aprendizaje de las matemáticas.	Diversidad de factores identificados, incluyendo comprensión de conceptos, práctica constante, actitudes hacia las matemáticas y la interacción en clase.
3	Disposición al trabajo colaborativo para abordar la comprensión de las matemáticas en los estudiantes.	Reconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo y la planificación conjunta.
4	Disposición a considerar una nueva metodología para abordar problemas de aprendizaje de matemáticas.	Disposición positiva a considerar una nueva metodología para abordar problemas de aprendizaje en matemáticas.
5	Conocimiento sobre Lesson Study.	Falta de familiaridad con Lesson Study, con un docente como excepción.
6	Opinión sobre si Lesson Study ayudaría a mejorar el aprendizaje de las matemáticas.	Percepción positiva sobre la posibilidad de que Lesson Study mejore el aprendizaje de las matemáticas.
7	Sugerencia de Lesson Study a docentes de todas las asignaturas.	Disposición a sugerir Lesson Study a docentes de todas las asignaturas.
8	Disposición a aportar recursos didácticos para implementar Lesson Study.	Disposición positiva a aportar recursos didácticos para la implementación de Lesson Study.

Nota. Resultado de la investigación.

Estos resultados revelan la disposición de los participantes a abordar los desafíos en la enseñanza de las matemáticas y su apertura a la exploración de metodologías innovadoras como Lesson Study. Las opiniones compartidas en el focus group destacan la importancia de la colaboración entre docentes y la necesidad de recursos adecuados para mejorar el proceso de enseñanza. Estos hallazgos enriquecen la propuesta metodológica diseñada para promover el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los estudiantes y refuerzan la importancia de la colaboración en la mejora de la educación matemática.

5. Discusión

La discusión de resultados revela el éxito de la propuesta pedagógica basada en Lesson Study en el contexto del bachillerato técnico en Contabilidad en la unidad educativa “Nelson Ortiz Stefanuto” en Esmeraldas, Ecuador. Los resultados son alentadores en varias dimensiones clave:

1. *Aprendizaje estudiantil:* La propuesta demostró su capacidad para mejorar el rendimiento de los estudiantes en operaciones matemáticas y contabilidad. Los estudiantes mostraron un mayor entendimiento y aplicación de conceptos en contextos contables. Esto indica que la propuesta ha sido efectiva para abordar las dificultades conceptuales que los estudiantes enfrentaban previamente.

2. *Percepción docente*: La mayoría de los docentes expresaron satisfacción con la propuesta y reconocieron su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Valoraron especialmente la colaboración entre docentes y la utilidad de la metodología Lesson Study. Sin embargo, la identificación de oportunidades para mejorar la integración de recursos didácticos sugiere que la propuesta aún puede perfeccionarse.
3. *Sostenibilidad y escalabilidad*: Los resultados indican que la propuesta es sostenible a largo plazo y tiene potencial para ser escalada a otros niveles educativos y contextos similares. Esto se debe a la disposición de los docentes a continuar utilizando Lesson Study y a su adaptación a diferentes situaciones. La colaboración con las autoridades educativas fortalece la sostenibilidad de la propuesta.
4. *Contexto educativo*: La unidad educativa “Nelson Ortiz Stefanuto” se encuentra en un contexto en el que los desafíos en el aprendizaje de las matemáticas son comunes, especialmente en lo que respecta a su aplicación en el campo de la Contabilidad. Los resultados demuestran que la metodología Lesson Study ha sido especialmente efectiva para abordar estas dificultades específicas.
5. *Relevancia de la propuesta*: La relevancia de esta propuesta radica en su capacidad para mejorar la comprensión de las operaciones matemáticas en un contexto práctico y aplicado, es decir, en la Contabilidad. Esto es esencial ya que estas habilidades son fundamentales para la formación de los estudiantes y su futura carrera en el campo contable. La propuesta no solo se enfoca en la teoría matemática, sino en su aplicación en situaciones reales.
6. *Impacto en el aprendizaje estudiantil*: Los resultados positivos en el rendimiento estudiantil son indicativos de que la propuesta ha logrado cerrar brechas en el aprendizaje. Los estudiantes han demostrado una mayor comprensión de conceptos y una aplicación más efectiva de las operaciones matemáticas en el contexto de la Contabilidad. Esto no solo les brinda un mejor desempeño académico, sino también habilidades prácticas que son directamente relevantes para su futura carrera.
7. *Colaboración docente*: La colaboración entre docentes es un aspecto clave de la metodología Lesson Study. En este contexto, los docentes han trabajado juntos para identificar desafíos, adaptar estrategias pedagógicas y mejorar la enseñanza. Esto ha fomentado un ambiente de aprendizaje colaborativo y ha demostrado ser eficaz para abordar las dificultades conceptuales en las matemáticas.
8. *Sostenibilidad y escalabilidad*: La propuesta no solo ha demostrado ser efectiva, sino que también es sostenible a largo plazo y puede escalarse a otros niveles educativos. La disposición de los docentes a continuar utilizando Lesson Study y a adaptar la metodología a diferentes contextos fortalece su sostenibilidad. Además, la colaboración con las autoridades educativas allana el camino para su posible expansión a otras instituciones.

Estos hallazgos respaldan la efectividad de la propuesta pedagógica como un enfoque colaborativo y efectivo para mejorar el aprendizaje de las matemáticas y su aplicación en el contexto contable. También destaca su relevancia como una práctica pedagógica innovadora que puede ser replicada en otros contextos educativos.

Para futuras investigaciones, es importante considerar la posibilidad de realizar un seguimiento a más largo plazo de los efectos de la propuesta en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, la continua formación y apoyo a los docentes, así como la expansión de la propuesta a otros niveles educativos, podrían ser áreas de interés para investigaciones adicionales.

6. Conclusiones

El objetivo general de este artículo científico se centró en investigar y presentar las innovaciones en sistemas de apoyo para una educación inclusiva, con un enfoque en la metodología Lesson Study aplicada al bachillerato técnico en Contabilidad. A través de la exploración de los objetivos específicos, hemos alcanzado conclusiones significativas que destacan la importancia y el impacto de estas innovaciones en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, así como en la mejora de la formación integral. En resumen, este estudio demuestra que las innovaciones en sistemas de apoyo, especialmente la metodología Lesson Study, son efectivas en la educación inclusiva y benefician tanto a estudiantes como a docentes.

La investigación y descripción de las innovaciones pedagógicas y metodológicas, como la metodología Lesson Study, han revelado su importancia en la mejora del pensamiento lógico matemático en el bachillerato técnico en Contabilidad. Esta metodología fomenta una enseñanza más colaborativa y orientada al estudiante, lo que resulta en una mayor comprensión y aplicabilidad de conceptos matemáticos en un contexto contable.

La medición y análisis del impacto de las innovaciones en el aprendizaje de los estudiantes han confirmado que estas mejoran significativamente la capacidad de los estudiantes para comprender y aplicar operaciones matemáticas en la Contabilidad. La metodología Lesson Study ha demostrado ser una herramienta valiosa para abordar desafíos conceptuales y motivacionales.

La percepción de los docentes en relación con la implementación de las innovaciones ha sido fundamental. La disposición de los docentes hacia la colaboración docente y la identificación de dificultades en la enseñanza de las matemáticas, abordadas a través de Lesson Study, han sido factores determinantes en el éxito de esta iniciativa.

La evaluación de la sostenibilidad y escalabilidad ha arrojado resultados alentadores. La propuesta basada en Lesson Study tiene el potencial de perdurar a largo plazo y ser implementada en otros niveles educativos y contextos similares, lo que demuestra su viabilidad a largo plazo.

Este estudio ha proporcionado una contribución significativa al conocimiento en el campo de la educación inclusiva al destacar cómo las innovaciones en sistemas de apoyo, especialmente la metodología Lesson Study, son efectivas para abordar desafíos de aprendizaje en matemáticas y mejorar la formación de los estudiantes en contextos técnicos y específicos como la Contabilidad. La metodología Lesson Study se presenta como una valiosa herramienta para la mejora de la educación inclusiva.

Referencias

- Braga Blanco, G., Verdeja Muñoz, M. y Calvo Salvador, A. (2018). La metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una experiencia para mejorar las prácticas de aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3167>

- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio docente. El modelo Lesson Study para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211-234. <https://doi.org/10.6018/educatio.469241>
- Cifuentes Garzón, J. E. (2021). Planeación de clases en el marco de la enseñanza para la comprensión con metodología de Lesson Study. *Plumilla educativa*, 27(1), 39-67. <https://doi.org/10.30554/pe.14199.2021>
- Font, V., Calle, E. y Breda, A. (2023). Uso de los criterios de idoneidad didáctica y la metodología Lesson Study en la formación del profesorado de matemáticas en España y Ecuador. *Paradigma*, 44(2), 376-397. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p376-397.id1424>
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., Peña Trapero, N. y Pérez Gómez, Á. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Hervas, G. (2023). Formación y desarrollo profesional a través del enfoque japonés del Lesson Study. Principios para su diseño y aplicación. *Educación Médica*, 24(1), 100784. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100784>
- Hummes, V. B., Breda, A., Seckel, M. J. y Font, V. (2020). Criterios de idoneidad didáctica en una clase basada en el Lesson Study. *Praxis & Saber*, 11(26). <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.10667>
- Peña Trapero, N. y Pérez Gómez, Á. I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2). <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Río Fernández, J. L. del. (2021). La 'Lesson Study' como estrategia formativa para aprender a enseñar en la universidad: algunas reflexiones derivadas de un proyecto de innovación educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180. <https://doi.org/10.5209/rced.68205>
- Rodríguez Muñiz, L. J., Aguilar-González, Á., Alonso-Castaño, M., García-Honrado, I., Lorenzo-Fernández, M. E. y Muñiz-Rodríguez, L. (2023). Explorando nuevas estrategias de formación del profesorado de matemáticas: un enfoque ampliado del Lesson Study para el desarrollo profesional en la Escuela Andorrana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.99131>
- Rodríguez Robles, C. y Soto Gómez, E. (2020). Tejiendo sentidos y aprendizajes en la formación inicial con la Lesson Study. Un estudio de casos. *Investigación en la Escuela*, 102, 109-121. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.08>
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion/La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Culture and Education*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Sumba Arévalo, V. M. (2022). La formación de docentes en ejercicio a través de la Lesson Study: preocupaciones en una realidad compleja. *Praxis Educativa*, 26(1), 175-175. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260109>

Breve CV de las/os autoras/es

Luz Marina Olivo Ortiz

Profesional nacida en Esmeraldas - Ecuador. Es ingeniera comercial, graduada de la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres”, y posee un magíster en Pedagogía con mención en Educación Técnica y Tecnológica por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Su sólida formación académica se complementa con una valiosa experiencia como docente en la Unidad Educativa “Nelson Ortiz Stefanuto”. Luz Marina ha dedicado su carrera a la educación, impactando positivamente en el desarrollo de sus estudiantes y promoviendo una enseñanza de calidad. Su compromiso con la formación integral y el aprendizaje continuo la posiciona como una referente en su comunidad educativa, contribuyendo al progreso de la enseñanza técnica y tecnológica en la región. Email: marinoli74@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-2798-6180>

Carmen Alejandra Murillo Aguirre

Profesional en el ámbito de la auditoría y la contabilidad, graduada como ingeniera en auditoría y contador público de la Universidad Técnica de Manabí. Complementando su sólida formación académica, realizó una maestría en la Pontificia Universidad Católica de Esmeraldas. Su trayectoria profesional incluye una valiosa experiencia en el Ministerio de Salud Pública, donde contribuyó en procesos administrativos y gerenciales, demostrando su capacidad para optimizar recursos y mejorar la gestión. Además, ha sido parte del cuerpo docente de la Unidad Educativa “Nelson Ortiz Stefanuto” durante seis años, donde ha dejado una huella significativa en la formación de sus estudiantes. Carmen Alejandra se caracteriza por su compromiso con la excelencia y su dedicación a la educación, convirtiéndose en un referente en su comunidad. Email: alejamurilloac@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4807-6432>

Patricio Marcelo Arce Minda

Profesional destacado en el ámbito de la contabilidad y auditoría, con un sólido perfil académico respaldado por un Doctorado en Contabilidad y Auditoría, así como un Magíster en Auditoría y Finanzas. Desde 2016, se desempeña como docente titular en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, donde ha impartido diversas asignaturas, en la facultad de Ciencias Administrativas y Económica de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. Patricio Arce es autor y coautor de numerosos artículos científicos publicados en revistas indexadas, también es autor de 5 libros relacionados a su especialidad. Su experiencia profesional se complementa con un papel crucial como analista en el Distrito de Salud 08D01 de Esmeraldas, donde contribuyó en el área administrativo-financiera durante casi una década. Ha llevado a cabo proyectos de investigación enfocados en el asesoramiento contable y tributario, así como en el emprendimiento, beneficiando a comerciantes locales. Su compromiso con la educación y el desarrollo profesional lo convierte en una figura influyente en su comunidad y un referente en el ámbito académico. Email: patricio.arce@utelvt.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9115-9364>

Hishochy Delgado Mendoza

Doctor en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona, España (2015-2019); Especialista en Interculturalidad para Maestros y Profesores, Universidad Nebrija, España (2018); Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2012-2015); Licenciado en Historia del Arte, Universidad de La Habana, Cuba (2004-2009); Licenciatura en Psicología, UTPL (2019 – en curso). Docente investigador en la Universidad Nacional de Educación - UNAE (Ecuador) y del programa de Maestría en Educación Cultural y Artística de la Universidad de Cuenca (Ecuador). Director de tesis doctorales en el programa de Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana- UNINI (México y Puerto Rico). Le interesa la investigación basada en las artes (IBA) para el desarrollo de las capacidades discursivas y críticas sobre artes visuales y audiovisuales, así como la Neuroestética aplicada a las Pedagogías de las Artes. Email: hishochy.delgado@unae.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9807-1661>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Efecto Percibido de un Programa de Enriquecimiento Extracurricular en el Aprendizaje Académico-Cognitivo de sus Estudiantes

Perceived Effect of an Extracurricular Enrichment Program on the Academic and Cognitive Learning of Gifted Chilean Students

Gracia Navarro-Saldaña *, Verónica González-Navarro, Carol Luengo-Miranda y Diego Gaete-Cser

Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN:

El presente estudio busca explorar el efecto percibido de la participación en un programa de enriquecimiento extracurricular en el desarrollo académico-cognitivo de jóvenes identificados con alta dotación intelectual. Se aplicó un cuestionario de elaboración propia a exalumnos (N=141) del programa Talentos UdeC, ubicado en la ciudad de Concepción, Chile, y destinado a alumnos de más de 20 comunas de las Regiones del Biobío y de Ñuble. Se realizan análisis descriptivos y de correlación; se explora el efecto de variables sociodemográficas en la percepción y atribución de aprendizaje académico-cognitivo del programa. Los resultados sugieren una importante percepción de aprendizajes relacionados al dominio académico-cognitivo por parte de sus participantes, además de diferencias significativas en subdimensiones del aprendizaje académico-cognitivo relacionadas al tiempo de permanencia en el programa y a su nivel educativo al momento de responder la encuesta.

DESCRIPTORES:

Alta capacidad intelectual, Programas de enriquecimiento, Desempeño académico, Educación.

ABSTRACT:

The present study seeks to explore the perceived effect of participation in an extracurricular enrichment program on academic-cognitive development of young students identified as intellectually gifted. Data from the application of a self-prepared questionnaire to former students (N=141) of the “Talentos UdeC” program, located in Concepción, Chile and aimed at students from more than 20 towns of the Biobío and Ñuble Region, were used. Descriptive and correlation analyzes and the exploration of the effect of sociodemographic variables on academic-cognitive learning related to the program are conducted. The results suggest an important perception of contributions in relation to the academic-cognitive domain according to its participants, in addition to significant differences in subdimensions of academic-cognitive learning, related to the time of permanence of the student in the “Talentos UdeC” program and to their educational level.

KEYWORDS:

Giftedness, Enrichment programs, Academic performance, Education.

CÓMO CITAR:

Navarro-Saldaña, G., González-Navarro, V., Luengo-Miranda, C. y Gaete-Cser, D. (2024). Efecto percibido de un programa de enriquecimiento extracurricular en el aprendizaje académico-cognitivo de sus estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 203-220.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200203>

1. Introducción

Los seres humanos son diferentes e indeterminados al nacer, sin embargo, todos cuentan con un potencial y/o con cualidades latentes en diferentes áreas, las cuales pueden ser desarrolladas a lo largo de la vida, a través de la experiencia e interacción con otras personas (Gagné, 2015). En este sentido, al potencial individual en algunas de las áreas del desarrollo se le denomina “dotación” (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022), mientras que al desempeño sobresaliente se le denomina “talento”, siendo este la manifestación plena del potencial de la persona (Rodríguez, 2016; Valadez y Ávalos, 2010). En el ámbito intelectual puede existir un potencial superior latente, pero esto no implica necesariamente una expresión de talento cognitivo/académico o un desempeño superior a la media, pues el comportamiento y los procesos mentales se van construyendo mediante un conjunto de cambios en el desarrollo, en los cuales interactúan factores biológicos, psicológicos y ambientales (García-Ron y Sierra-Vásquez, 2011). De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje se entiende como aquellos cambios relativamente permanentes en el comportamiento y/o en los procesos mentales, que son atribuibles a la experiencia y no a la maduración biológica (Myers y Dewall, 2020). Por lo tanto, enriquecer el aprendizaje con oportunidades educativas adecuadas es una acción fundamental para que las personas puedan transformarse y alcanzar su máximo potencial (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Resultados escolares de estudiantes dotados o con altas capacidades de la región del Biobío, Chile, muestran que, si bien la mayoría de ellos presenta un desempeño académico escolar sobresaliente al ingresar a un programa de enriquecimiento extracurricular, existe un 15% que, por diferentes razones, tiene un desempeño igual al promedio o incluso inferior al promedio de su curso (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022). Las investigaciones muestran, por una parte, que las personas con altas capacidades presentan necesidades educativas especiales en el ámbito cognitivo, afectivo y sociomoral que de no ser atendidas interfieren con la expresión de su potencial en desempeño sobresaliente (White y Batty, 2011; White et al., 2012) y, por otra, que para el éxito académico es fundamental la activación de estrategias de aprendizaje adecuadas, las que a su vez dependerían de factores cognitivos, afectivos, conductuales y contextuales que facilitan la autorregulación (Kim, 2016). En este contexto, interesa identificar algunos efectos cognitivos, de la participación de estudiantes con altas capacidades en una de las opciones de inclusión educativa que existe para ellos en Chile: los programas de enriquecimiento extracurricular a cargo de universidades. Esto, con la finalidad de utilizar los resultados tanto para fortalecer los modelos educativos complementarios a la educación regular de estos estudiantes, como para promoverlos y transferir a la educación regular los componentes que sea posible (Gagné, 2015; Renzulli y Reis, 2014).

2. Revisión de la literatura

2.1. Alta Capacidad Intelectual, Dotación y Talento: una delimitación conceptual

A lo largo del tiempo, la investigación psicológica ha explorado la inteligencia, pero aún no cuenta con un modelo teórico unificado para referirse a personas con un desempeño intelectual superior. Este estudio sigue la perspectiva de Gagné (2015) sobre la Alta Capacidad Intelectual, quien propone está compuesta de dos elementos: Dotación y Talento. Dotación se relaciona con las características naturales de una

persona, mientras que Talento se refiere a su expresión en un campo específico con un desempeño excepcional (Rodríguez, 2016; Valadez y Ávalos, 2010). Este estudio utiliza el concepto de Alta Dotación Intelectual (desde ahora, ADI) como equivalente al de Dotación y al de Altas capacidades.

La ADI se entiende como una aptitud intelectual que supera al 90 % de la población de edad similar, con necesidades educativas especiales que, una vez atendidas, pueden convertirse en Talento o desempeño sobresaliente (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022). La ADI hace referencia a la Presencia de capacidades o aptitudes intelectuales que se expresan de manera espontánea y sin entrenamiento previo, constituyéndose como un potencial intelectual superior al 90 % de la población del mismo rango etario y que, en tanto potencial, requiere que la persona se comprometa en el aprendizaje, entrenamiento y práctica sistemática para transformarlo en desempeño sobresaliente o talento académico (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022). En otras palabras, la ADI dota al estudiante de potencial para tener un desempeño sobresaliente en actividades académicas, el cual se expresará en la medida en que sus necesidades educativas y socioafectivas sean atendidas, y esté en interacción con lo que Gagné (2015) denomina catalizadores intrapersonales y ambientales, que movilicen su motivación, esfuerzo y perseverancia. Desde esta visión, la educación de estudiantes con ADI debiera contemplar resultados de aprendizaje disciplinares, socioafectivos y transversales.

2.2. Características cognitivas de niños, niñas y adolescentes con ADI

Según el metaanálisis de Gómez (2020), se destacan diferencias neurobiológicas fundamentales entre niños con Alta Dotación Intelectual y sus pares sin ADI. Estas diferencias incluyen la influencia genética y ambiental en la expresión de la inteligencia, una mayor plasticidad neuronal en la infancia temprana, mayor velocidad de procesamiento, mayor interacción con el entorno, sensibilidad a las recompensas y un mayor interés por las tareas. En coherencia con lo planteado por García-Ron y Sierra-Vásquez (2011) se puede plantear que de igual manera que otras características excepcionales, la ADI plantea importantes exigencias a las familias y a la escuela; involucra riesgos de estrés psicosocial a las personas que la presentan, riesgo de aislamiento e incumplimiento de posibles logros, pues conlleva necesidades educativas especiales que no siempre se atienden en las escuelas; sin embargo a diferencia de otras excepcionalidades, tiene mejor pronóstico de las consecuencias para la vida tanto de los estudiantes como de sus familias.

Así, para aprovechar las ventajas neurobiológicas y promover un desarrollo integral en áreas adicionales, es esencial la intervención para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes con ADI; esto les permite alcanzar un desempeño sobresaliente y desarrollar su talento académico. Algunos estudios sugieren que si estas necesidades educativas especiales no se atienden, la alta capacidad intelectual puede conllevar desventajas, como la propensión al consumo de sustancias legales e ilegales y la tendencia a experimentar problemas socioemocionales o de salud mental (Batty et al., 2008; Eren et al., 2018; Francis et al., 2015; Kanazawa y Hellberg, 2010; Navarro-Saldaña, Gaete-Cser et al., 2022; Williams y Hagger-Johnson, 2017; White y Batty, 2011; White et al., 2012). En relación con lo anterior, destaca la importancia del enriquecimiento de las oportunidades educativas para estudiantes con ADI, ya sean curriculares o extracurriculares y la necesidad de estudiar de manera empírica su efectividad, impacto y percepción por parte de sus participantes. Además, atendiendo a que Zimmerman y Martínez-Pons (1990) plantean que las personas con altas capacidades tendrían los recursos para aprender estrategias de autorregulación del

aprendizaje, pudiendo lograr con ello un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea y motivación intrínseca, se podría sostener que es necesario proveerles de oportunidades educativas para aprender a autorregular su aprendizaje.

2.3. Programas Dirigidos a Estudiantes con ADI

Según el metaanálisis de Kim (2016), existen dos tipos de programas para estudiantes con Alta Dotación Intelectual (ADI): aceleración y enriquecimiento. El autor compiló y analizó investigaciones sobre los efectos académico-cognitivos y socioemocionales de estos programas en jóvenes con ADI, destacando la ventaja de los programas de enriquecimiento sobre los de aceleración.

Los programas de aceleración se centran en avanzar más rápido o en una edad más temprana que sus compañeros en el currículo escolar (Steenbergen-Hu y Moon, 2011). Aunque fueron los primeros programas para estudiantes con ADI, tienen limitaciones, como la falta de atención a aspectos socioemocionales (Kulik, 1992, citado en Kim, 2016). En contraste, los programas de enriquecimiento reúnen a jóvenes con ADI en grupos homogéneos y contemplan su desarrollo socioafectivo. El enriquecimiento educativo alude a un conjunto de acciones sistemáticas y ordenadas en un tiempo definido, que tienen como objetivo que las personas logren cambios permanentes en comportamientos y/o procesos mentales conducentes a actualizar sus potencialidades cognitivas, socioafectivas y morales pudiendo implementarse en el currículum de la educación regular o fuera de ella, en cuyo caso se le denomina enriquecimiento extracurricular (Navarro-Saldaña, 2023). Actualmente, en Chile, existen ambos tipos de enriquecimiento; al menos siete programas de enriquecimiento extracurricular, complementario al colegio, para estudiantes con ADI y programas de enriquecimiento curricular en algunas escuelas públicas y colegios privados, destinados a todos sus estudiantes, incluyendo a quienes tienen ADI.

El programa pionero de enriquecimiento extracurricular surge el año 2001, en la Pontificia Universidad Católica de Chile: Programa Educativo para Niños con Talentos Académicos PENTA UC, destinado a atender a estudiantes de 6° básico a 4° medio, principalmente de escuelas municipales pertenecientes a 21 comunas de la Región Metropolitana; contempla actividades extracurriculares y de enriquecimiento que aumentan las aspiraciones y expectativas de rendimiento educacional de los estudiantes y su disposición a la aceptación mutua y trabajo colaborativo, independiente de las diferencias socioeconómicas y culturales (Arancibia, 2009). Entre los años 2003 y 2004, este programa fue transferido a tres universidades: Universidad Católica del Norte (Región de Antofagasta), Universidad de Concepción (Región del Biobío) y Universidad de la Frontera (Región de la Araucanía). Posteriormente, en el contexto del Programa de promoción de Talentos en Escuelas y Liceos establecido en Ministerio de Educación de Chile desde el año 2007, ingresa a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Región de Valparaíso), a la Universidad Austral de Chile (Región de los Ríos) y a la Universidad Católica del Maule (Región del Maule).

La inequidad y la brecha de género en la educación es un tema que ha sido estudiado en diferentes países; los investigadores han observado por una parte, diferencias en los resultados de aprendizaje entre estudiantes de familias más vulnerables y/o entre estudiantes de colegios públicos y privados (Espinoza-Díaz et al., 2014; Pinto, 2020; Rogero et al., 2016; Ruiz, 2015; Schmelkes, 2020) y, por otra, promoción de diferencias de género en el currículum escolar chileno (Castillo-Sánchez y Gamboa-Araya, 2013; Vidal-Veliz et al., 2020) y brecha de género en la educación superior chilena (Colther, 2022). A partir del año 2008, el Ministerio de Educación de Chile sostiene que, además

de adquirir los Objetivos de Aprendizaje dispuestos en el currículum escolar del país, es imprescindible que cada uno de los estudiantes aprenda a conseguir más y nuevos aprendizajes, contribuyendo incluso en la creación de nuevos conocimientos (Ministerio de Educación, 2018). Con ello, además de garantizar el acceso a la educación, se busca asegurar la participación, permanencia y el progreso en las diferentes etapas que posee el sistema educacional y se plantea el apoyo a los programas educativos para transformar el potencial de talentos en desempeño destacado. En ese sentido, Chile avanza hacia una educación más inclusiva con un Ministerio de Educación que impulsa acciones que fomenten la educación en todos sus niveles, entre ellas las que realiza el Programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos, el cual pretende contribuir con enriquecimiento extracurricular al desarrollo de aquellos estudiantes que cursan entre 5° año básico y 4° año medio y que presentan habilidades académicas significativamente superiores en relación a sus pares, para que cada uno despliegue al máximo sus distintas potencialidades (Ministerio de Educación, 2021).

Si bien estos programas han desarrollado sus propios modelos educativos tienen sus bases en el modelo de Françoise Gagné y/o en el modelo de Joseph Renzulli. Desde el modelo de Gagné (2015) contemplan la diferencia entre dotación o potencial y talento o desempeño sobresaliente, incluyendo el concepto de catalizadores ambientales y personales que permiten actualizar el potencial y deducen la necesidad de diseñar e implementar modelos educativos que fomenten los catalizadores personales y ambientales, para que el potencial se manifieste como talento. Desde el modelo de Renzulli y Reis (1985) consideran, entre otras, la idea de que, para actualizar el potencial de los estudiantes, se requiere de escuelas, modelos y programas enriquecidos. El modelo de Renzulli y Reis sostiene que existen tres aspectos necesarios para la manifestación de comportamientos asociados a inteligencia superior: habilidad intelectual, creatividad y compromiso con la tarea, existiendo tres tipos de enriquecimiento curricular para las escuelas; los dos primeros aplicables a todos los estudiantes y el tercero, aplicable a estudiantes con altas capacidades (Renzulli y Reis, 2014).

El programa Talentos UdeC, objeto de este estudio, se clasifica como un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, complementario a la educación regular y pertenece a la Universidad de Concepción, Chile.

2.4. Aprendizaje académico-cognitivo y programas extracurriculares para estudiantes ADI

Siguiendo la perspectiva de Myers y Dewall (2020), que conciben el aprendizaje como un proceso de adquisición de información o conductas a través de la experiencia, en este estudio se define el aprendizaje como cambios relativamente permanentes en el comportamiento académico y/o procesos cognitivos debidos a la experiencia. Varios estudios han investigado los efectos positivos en el desempeño académico y cognitivo de los jóvenes que participan en programas extracurriculares de enriquecimiento, incluyendo metaanálisis a lo largo de los años (Goldring, 1990; Kim, 2016; Kulik y Kulik, 1984, 1992; Vaughn et al., 1991).

Kulik y Kulik (1984) concluyeron que agrupar a estos estudiantes en clases de enriquecimiento conduce a un mayor progreso intelectual. Goldring (1990) encontró que el desempeño académico es significativamente superior cuando se agrupan con pares de ADI. En otro metaanálisis en 1992, Kulik y Kulik informaron que, en 19 de 25 estudios revisados, los estudiantes con ADI tienen un mejor rendimiento cuando se agrupan homogéneamente por habilidades cognitivas. Vaughn y cols. (1991)

observaron resultados positivos en desempeño, pensamiento crítico y creatividad debido a la participación en programas de enriquecimiento.

En el metaanálisis más reciente de Kim (2016), que examinó investigaciones desde 1985 hasta 2014, se encontró que los programas de enriquecimiento tienen un efecto significativo tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo socioemocional. Los programas residenciales de verano tuvieron el mayor impacto en el rendimiento académico, mientras que los no residenciales destacaron en el desarrollo socioemocional.

Delacourt y cols. (2007) concluyeron que los jóvenes con ADI que asistieron a programas especializados tuvieron un mejor desempeño académico, especialmente cuando se agruparon por habilidad cognitiva. En el estudio de Redding y Grissom (2021), se encontró que la participación en programas de enriquecimiento para jóvenes con ADI se asoció con un mejor rendimiento en lectura y matemáticas, aunque este efecto no se observó en estudiantes de minorías étnicas o de bajos ingresos.

En síntesis, existe evidencia empírica que sugiere un efecto significativo de este tipo de programas en el aprendizaje, el desempeño y habilidades cognitivas. Sin embargo, como ya lo habían anunciado Merino et al. (2014), aún existen muy pocos estudios de este tipo, empíricos, cuantitativos, en la literatura hispanohablante. En el contexto antes expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuál es el efecto de la participación en el programa Talentos UdeC en el aprendizaje académico-cognitivo, según la percepción de sus exalumnos? (2) ¿Existen diferencias en la percepción de efectos, según variables como sexo y edad, años de participación, nivel escolar al momento de ingresar al Programa, el estrato socioeconómico de la familia de origen, tipo de establecimiento educacional, nivel educacional alcanzado?

El propósito general del estudio fue el de evaluar la percepción del efecto que tuvo la participación en el programa de enriquecimiento en el aprendizaje académico-cognitivo de estudiantes identificados con ADI, además de identificar variables demográficas que pudiesen mediar este efecto. Para estudiar el Aprendizaje Académico-Cognitivo, se dividió en dos componentes: Percepción de Aprendizajes Académicos y Percepción de aportes de la participación en el programa. Estas categorías serán tratadas en detalle en el apartado siguiente.

3. Método

El presente estudio es de carácter cuantitativo, no experimental, del tipo descriptivo y correlacional, con una toma de datos transversal. Además, es exploratorio en cuanto a identificar factores demográficos que puedan influir en las variables. En una primera parte, se describe la percepción de aportes en el aprendizaje académico-cognitivo por parte de los ex estudiantes del programa Talentos UdeC (en adelante el Programa) y en una segunda parte se describe la relación entre factores demográficos y el aprendizaje académico-cognitivo de sus participantes en el programa. Debido al carácter del estudio, el efecto académico-cognitivo percibido será explorado mediante el análisis descriptivo.

En cuanto a la identificación de variables (demográficas y educacionales) que podrían afectar la percepción de efectos académicos y cognitivos atribuidos al programa, se plantean las siguientes hipótesis:

3.1. Hipótesis

Hipótesis 1: Se espera encontrar diferencias significativas en el nivel de Aprendizajes Académicos por años de permanencia en el Programa.

Hipótesis 2: Se espera encontrar diferencias significativas en la Percepción de aportes de la participación por años de permanencia en el Programa.

Hipótesis 3: Existen diferencias en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo por curso de ingreso al Programa. Es decir, habría mayor efecto percibido si los estudiantes entran al Programa en quinto o sexto básico y están dos o más años, que si entran en enseñanza media y están dos o más años.

Hipótesis 4: Existen diferencias significativas por sexo en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo.

Hipótesis 5: Existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo por estrato socioeconómico de origen, a favor de los niños que por estrato son más vulnerables.

Hipótesis 6: Existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo por nivel académico más alto alcanzado (un mayor efecto positivo en aquellos que obtuvieron un nivel más alto).

3.2. Población y muestra

Durante finales de 2020 y comienzos de 2021 se realizó un llamado a exalumnos del Programa, a través de redes sociales para participar de este estudio. De 213 personas contactadas, 165 acceden a participar (77,46 %). De estos, 141 rellenaron completamente la encuesta (66,2 %). La edad media de la muestra fue de 25 años (D.E.=3,74). Los participantes ingresaron al programa entre los años 2004 y 2018, y egresaron de su enseñanza media entre 2005 y 2019. De los 141 participantes, 56 son hombres y 85 mujeres (39,7 % y 60,3 %, respectivamente). Los años de permanencia efectiva en el Programa para la muestra son, en promedio, 5 (D.E.=2,05).

3.3. Variables en estudio

Variable: Aprendizaje académico-cognitivo

Para su análisis, el Aprendizaje académico-cognitivo se categorizó en dos dimensiones:

- 1) Aprendizajes Académicos
- 2) Aportes de la participación en el Programa al aprendizaje académico-cognitivo

El Aprendizaje académico-cognitivo es entendido como aquellos cambios relativamente permanentes en el comportamiento y/o en los procesos mentales, que son atribuibles a la experiencia. Entre ellos, el conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares de cursos y talleres; la adquisición de hábitos de trabajo intelectual caracterizados por la combinación de estrategias de pensamiento que incluyen estrategias simples y complejas y; la motivación por el aprendizaje o motivación académica.

El conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares de cursos y talleres se evalúa a través del logro de resultados de aprendizaje en cada temporada de clases del programa de enriquecimiento extracurricular y no se incluye en este estudio; los *Aprendizajes Académicos* se observan a través de 1) la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que

incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades académicas; 2) La autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades recreativas; y 3) la autopercepción de motivación por el aprendizaje.

La *Percepción de aportes de la participación en el Programa al aprendizaje académico-cognitivo* se define como la percepción de los aportes que esta participación hace a los hábitos de trabajo intelectual y a la motivación académica. Se observa a través de: 4) la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas; 5) la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades recreativas; y 6) la percepción de aportes de la participación en el Programa a la motivación por el aprendizaje.

Variable: Años de Participación

La participación en el Programa, categorizada en dos grupos: menos de 2 años y 2 o más años de participación.

Variables Demográficas: sexo y edad

Las variables demográficas observadas en este estudio son sexo (hombre o mujer) y edad en años.

Variables Académicas

Variables Académicas - Dicotómicas: Estas variables tienen dos categorías: cursa o no cursa estudios, educación universitaria completa o incompleta, postgrado completo o incompleto, educación técnica completa o incompleta, escolaridad (educación superior completa o posgrado completa/incompleta, o incompleta), escolaridad de la madre (superior completa o posgrado completa/incompleta, o incompleta), escolaridad del padre (superior completa o posgrado completa/incompleta, o incompleta), y si estudió en establecimiento particular no subvencionado u otros.

Variables Académicas - No Dicotómicas: Estas variables incluyen el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria en castellano, matemáticas, historia y ciencias, el máximo nivel de escolaridad alcanzado (enseñanza media completa, enseñanza superior completa en universidad, enseñanza superior completa en instituto de educación superior, enseñanza superior incompleta en instituto de educación superior, enseñanza superior incompleta en universidad, posgrado incompleto, magíster o doctorado), el tipo de estudio actual (preuniversitario, estudios superiores técnicos, estudios universitarios de pregrado, capacitaciones o cursos no conducentes a grado académico de menos de 20 horas, estudios de diplomado no conducentes a grado académico, magíster o doctorado), y el rango del promedio de notas o calificaciones en la última carrera estudiada (10 % superior, 20 % superior, 30 % superior, promedio de la promoción, o no sabe).

3.4. Instrumento

El cuestionario utilizado fue de elaboración propia, y buscaba medir los efectos y percepción de efectos socioemocionales, académico-cognitivos y económicos del programa en sus estudiantes. En este artículo, se consideran únicamente las respuestas al cuestionario con relación al aprendizaje académico-cognitivo. Como se mencionó anteriormente, la dimensión aprendizaje académico-cognitivo contiene 6 subdimensiones, las cuales se agrupan en: (1) Aprendizajes académicos y (2) Percepción de aportes de la participación en el programa al aprendizaje académico-

cognitivo. Ambos componentes presentan un Alfa de Cronbach de niveles aceptables, donde el grupo (1) muestra un Alfa de Cronbach $\alpha=0,829$ y el grupo (2) un Alfa de Cronbach $\alpha=0,768$.

Para medir las variables contenidas en estos dos grupos, Aprendizajes académicos y Percepción de aportes de la participación en el programa, se utilizan dos escalas tipo Likert con 5 alternativas de respuesta. Para medir el primer grupo, se utilizan preguntas que evalúan los hábitos de trabajo intelectual (académicas o recreativas) y la motivación por el aprendizaje. Para medir el segundo, se utilizan preguntas que evalúan la percepción de aportes de la participación en el Programa a: los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas y recreativas, y a la motivación por el aprendizaje.

3.5. Análisis de datos

Estadísticas descriptivas

Se muestran las estadísticas descriptivas de las principales variables asociadas a cada una de las dimensiones a analizar, estas incluyen el número de observaciones, la media, la desviación estándar, así como los valores mínimos y máximos para cada una de ellas. Esto con el objetivo de explorar el nivel de percepción de aprendizajes académico-cognitivos relacionados a la pregunta de investigación *¿Cuál es el efecto de la participación en el programa Talentos UdeC en el aprendizaje académico-cognitivo, según la percepción de sus exalumnos?*

Test de medias

Luego de analizar la distribución de las frecuencias de las variables relacionadas, se realizan tests de medias para el contraste de las 6 hipótesis. Específicamente se realizan pruebas de correlación de Pearson.

4. Resultados

En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo correspondiente a la pregunta *¿Cuál es el efecto de la participación en el programa Talentos UdeC en el aprendizaje académico-cognitivo, según la percepción de sus exalumnos?* Luego, se expone un análisis de las frecuencias distribuidas de las variables Sexo, Edad, Años en el Programa, Año de Ingreso al Programa y Nivel Socioeconómico y Escolaridad, para dar paso a los resultados de los test de medias que contrastan las hipótesis planteadas.

4.1. Estadísticas descriptivas

En el Cuadro 1 se presentan las estadísticas descriptivas de las 6 subdimensiones del aprendizaje académico-cognitivo. En particular, es posible destacar que todas las subdimensiones presentan como puntaje superior el máximo posible. En consecuencia, también es posible observar el puntaje máximo a nivel de dimensión, el cual corresponde a 140 puntos. En contraste, la subdimensión 5 fue la única en obtener como puntaje inferior el mínimo posible, el cual corresponde a 2 puntos (percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades recreativas).

Cuadro 1***Estadísticas descriptivas de Aprendizaje Académico Cognitivo***

Variable	Observaciones	Media	Desviación estándar	Min	Max
Subdimensión 1	141	33,59	4,98	20	40
Subdimensión 4	141	8,74	1,52	4	10
Subdimensión 2	141	33,78	5,30	20	40
Subdimensión 5	141	8,28	1,73	2	10
Subdimensión 3	141	17,33	2,78	7	20
Subdimensión 6	141	17,01	2,58	9	20
Dimensión	141	118,73	14,99	76	140

Nota. Elaboración propia.

4.2. Aprendizajes académicos

A continuación, se presentan algunas frecuencias de los puntajes obtenidos para las preguntas que forman parte de “la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades académicas” (Subdimensión 1). Específicamente, seis de las ocho actividades poseen como alternativa más frecuente “siempre”, mientras que, en las otras dos actividades, la alternativa “casi siempre” posee el mayor porcentaje de preferencia. Además, todas las actividades concentran el mayor porcentaje de respuestas entre las alternativas “siempre” y “casi siempre”, el cual supera el 70 % en todas ellas.

Respecto a los puntajes obtenidos para las actividades que forman parte de “la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades recreativas” (Subdimensión 2), todas las actividades poseen como alternativa más frecuente “Siempre”. Además, todas las actividades concentran el mayor porcentaje de respuestas entre las alternativas “Siempre” y “Casi siempre”, superando el 70 % en todas ellas.

De la frecuencia de los puntajes obtenidos para la actividad que forma parte de “la autopercepción de motivación por el aprendizaje” (Subdimensión 3) destaca lo siguiente: la alternativa “muy de acuerdo” es la más frecuente para dos de las afirmaciones, seguidas por la opción “de acuerdo”. Mientras que para las otras dos actividades de la subdimensión, la alternativa más frecuente es “Siempre”, seguida por la opción “Casi siempre”. En ambos casos, las dos primeras categorías representan más del 70 % de las preferencias.

4.3. Percepción de aportes de la participación en el programa al aprendizaje académico-cognitivo

Los datos relevantes de los puntajes obtenidos para la afirmación que conforma “la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas” (Subdimensión 4) son expuestos a continuación. Para la única pregunta que conforma esta subdimensión, la alternativa más frecuente corresponde a “Muy de acuerdo” con un 52,5 %, seguida por de acuerdo con un 33,3 %. Mientras que las alternativas, ni de acuerdo ni en desacuerdo o en desacuerdo representan en conjunto un 14,2 %.

En cuanto a la frecuencia de los puntajes para la única afirmación que conforma “la percepción de aportes de la participación en Talentos UdeC a los hábitos de trabajo

intelectual en actividades recreativas” (Subdimensión 5), destaca que, tanto la alternativa “muy de acuerdo” como “de acuerdo” presentan 56 casos, representando cada una cerca del 40 % y alcanzando en conjunto cerca del 80 % de las respuestas a esta afirmación.

Por último, respecto a los puntajes obtenidos para las cuatro actividades que forman parte de “la percepción de aportes de la participación en Talentos UdeC a la motivación por el aprendizaje” (Subdimensión 6), destaca que la alternativa “muy de acuerdo” es la más frecuente para dos de las afirmaciones, seguidas por la opción “de acuerdo”. Mientras que, para las otras dos actividades, la alternativa más frecuente es “siempre”, seguida por la opción “casi siempre”. En ambos casos, las dos primeras categorías representan más del 70 % de las preferencias.

Se observa que la gran mayoría de los participantes están muy de acuerdo o de acuerdo con que su participación en el Programa les ha traído beneficios en su aprendizaje académico-cognitivo, a través de todas las subdimensiones. Esto refleja una alta percepción de efectos positivos del Programa, lo cual aporta evidencia para responder positivamente a la primera pregunta de investigación.

4.4. Test de medias

Para contextualizar las variables involucradas en los tests de media que siguen, en el Cuadro 2 y la Figura 1 se presentan los análisis descriptivos de estas:

Cuadro 2

Estadísticos Variables Tests de Medias

Variable	Obs	Media	Desv. Est	Min	Max
Sexo	141				
Hombre = 1	56				
Mujer = 0	85				
Edad (años)	141	25	3,74	18	33
Año de ingreso a Talentos UdeC	141	2008	3,58	2004	2018
Año de egreso Talentos UdeC	107	2013	3,91	2005	2019
Año de retiro Talentos UdeC	34	2011	2,20	2007	2015
Años de permanencia efectiva en el programa	141	5	2.05	1	7
Educación superior completa	68				
Educación superior incompleta	59				
Enseñanza media completa	14				

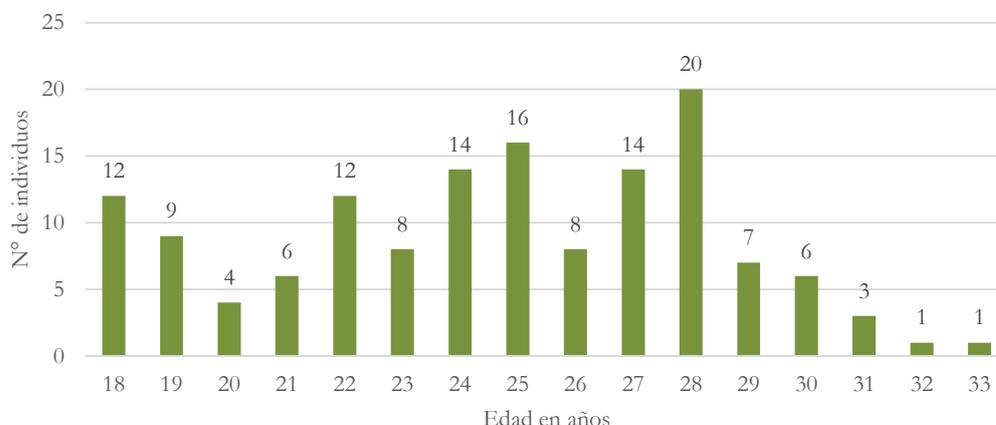
Nota. Elaboración propia.

Con relación al cálculo del nivel socioeconómico de origen, se utilizó el dato de si el participante le fue o no otorgada la beca de alimentación del estado durante la enseñanza media. Del total de 140 estudiantes que contestaron a esta pregunta, un 61% reportó haber tenido este beneficio y un 39 % no haberlo recibido. Esto indica que al menos el 61 % de los exalumnos del Programa provienen del 60 % de las familias más vulnerables o con mayor desventaja socioeconómica del país.

Respecto a los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 1, no se rechaza la hipótesis nula al 1 % de significancia para ninguna de las subdimensiones del aprendizaje académico cognitivo. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de

motivación por el aprendizaje de quienes permanecieron en el programa por dos o más años, no difiere de quienes permanecieron en el programa por menos de 2 años.

Figura 1
Distribución de Edades de la Muestra



El Cuadro 3 muestra los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 2, donde se pueden observar hallazgos significativos tanto en la Subdimensión 4, como en la dimensión “percepción de aportes del Programa” en su conjunto. Esto significa que la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual difiere significativamente entre quienes participaron menos de dos años y quienes participaron por dos o más años en el programa, en favor de estos últimos y que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas; quienes participaron por dos o más años tienen una mayor percepción de aportes del programa.

Cuadro 3
Test de media por subdimensión de percepción de aportes académico-cognitivo por años de permanencia en el programa

	Obs	Media 2 o más años	Media Menos de 2 años	Dif M _{mas} -M _{menos}
Subdimensión 4	141	8,883	7,905	0,979***
Subdimensión 5	141	8,350	7,905	0,445
Subdimensión 6	141	17,108	16,476	0,632
Percepción	141	34,342	32,286	2,056*

Notas. Elaboración propia. Donde: Obs=N° de observaciones; M_{mas}: media dos o más años de permanencia; M_{menos}: media menos de dos años de permanencia. * p<0,10; ** p<0,05; *** p<0,01.

En cuanto a los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 3, no se rechaza la hipótesis nula para ninguna de las subdimensiones del aprendizaje académico cognitivo. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de motivación por el aprendizaje de quienes ingresaron al programa en 6° básico no es distinto a quienes ingresaron al programa durante la enseñanza media.

Siguiente, se presentan los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 4. No es posible rechazar la hipótesis nula para ninguna subdimensión de aprendizaje académico cognitivo. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo

intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de motivación por el aprendizaje no difiere por sexo, lo cual apunta a que la intervención educativa del Programa no está sesgada por género.

En base a los resultados, no es posible rechazar la hipótesis nula para ninguna subdimensión del aprendizaje académico cognitivo para la Hipótesis 5. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de motivación por el aprendizaje no difiere dependiendo del nivel socioeconómico de la familia de origen del exalumno. Esto sugiere, a diferencia de lo planteado en la literatura (Redding y Grissom, 2021; Wai y Worrel, 2020), que el Programa tiene efectos percibidos igualmente positivos sin importar la vulnerabilidad socioeconómica.

El Cuadro 4 muestra los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 6. La hipótesis nula se rechaza al 10% de significancia para la Subdimensión 3. Esto significa que la autopercepción de motivación por el aprendizaje obtenido difiere dependiendo del nivel de escolaridad máxima obtenida. Específicamente, se observa que el puntaje medio obtenido por la autopercepción de motivación por el aprendizaje, por quienes completaron la educación superior universitaria/técnica, es superior al de quienes alcanzaron como nivel de escolaridad máximo la enseñanza media completa o educación superior incompleta.

Cuadro 4

Test de medias por subdimensión de Aprendizajes académicos por nivel de escolaridad

	Obs	Media E. media	Media S. completa	Dif M _{em} -M _{sc}
Subdimensión 1	81	33,154	34,074	-0,920
Subdimensión 2	81	34,000	34,059	-0,059
Subdimensión 3	81	17,077	18,191	-1,114*
Aprendizaje	81	84,231	86,324	-2,093

Notas. Elaboración propia. Donde: Obs=N° de observaciones; M_{em}: media escolaridad máxima enseñanza media completa y enseñanza superior incompleta; M_{sc}: media nivel de escolaridad máxima educación superior completa y superior. *p<0,10; ** p<0,05; *** p<0,01.

5. Discusión y Conclusiones

Los resultados de esta investigación corroboran los reportes de investigaciones previas, que concluyen acerca del efecto positivo de la participación en programas de enriquecimiento en el desempeño y el aprendizaje académico de sus participantes (Goldring, 1990; Kim, 2016; Kulik y Kulik, 1984, 1992; Vaughn et al., 1991). Los exalumnos del programa Talentos UdeC reportan una percepción positiva sobre el nivel de aprendizaje académico-cognitivo logrado y sobre el aporte que su participación en el Programa hizo a estos logros. Los resultados muestran también que existen diferencias significativas en algunas subdimensiones del aprendizaje académico-cognitivo, relacionadas al tiempo de permanencia de la persona en el Programa y a su nivel educativo al momento de responder la encuesta: quienes participan dos o más años en el Programa perciben mayores aportes, así como también quienes completaron la educación superior, a diferencia de quienes no la completaron o no realizaron estudios superiores.

A diferencia de estudios realizados en otros países, que sostienen que estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y estratos socioeconómicos más vulnerables, reciben menos beneficios de su participación en programas de enriquecimiento (Redding y Grissom, 2021; Wai y Worrel, 2020), este estudio demostró que los resultados de la participación en el Programa no difieren según el sexo o el estrato socioeconómico o nivel de vulnerabilidad de origen de los participantes. Esto es relevante para la educación chilena, pues estaría evidenciando un aporte de los programas de enriquecimiento extracurricular no solo a la inclusión educativa de personas con altas capacidades, sino también a disminuir la inequidad de la educación, observada por diferentes investigadores (Espinoza-Díaz et al., 2014; Pinto, 2020; Rogero et al., 2016; Ruiz, 2015; Schmelkes, 2020). Si bien la investigación educativa previa reporta inequidad de la educación asociada al género (Castillo-Sánchez y Gamboa-Araya, 2013; Colther, 2022; Vidal-Veliz et al., 2020) este estudio muestra, que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de aprendizaje académico-cognitivo ni en la percepción de aportes del programa a estos aprendizajes, lo que podría estar reflejando que su modelo educativo aporta a disminuir la brecha de género en la educación.

Por otra parte, los resultados de esta investigación muestran diferencias significativas en la autopercepción de motivación por el aprendizaje y en la percepción de aportes de la participación en el Programa a ello, entre exalumnos que completaron la educación superior y aquellos que solo completaron la enseñanza media y/o no completaron la educación superior. Esto corrobora las conclusiones de estudios previos en cuanto a la relación entre autorregulación del aprendizaje, resultados y motivación académicos (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990); podría estar indicando que uno de los aportes significativos de la participación en el Programa está en favorecer la motivación que se requiere para completar estudios superiores, lo que sería otro indicador de su aporte a la equidad e inclusión educativa. Además, estaría relevando la necesidad de abordar sistemáticamente la autorregulación del aprendizaje no solo en los programas de enriquecimiento extracurricular para estudiantes de enseñanza básica y media, sino también en la educación superior.

Relacionado con lo anterior y considerando que resulta interesante corroborar en muestra chilena, lo reportado en investigaciones previas acerca del efecto de programas de enriquecimiento en el desarrollo socioafectivo de sus alumnos (Kulik, 1992, citado en Kim, 2016; Kim, 2016; Steenbergen-Hu y Moon, 2011), se realizó otra investigación en la misma muestra del presente estudio, pero para evaluar el efecto en el aprendizaje socioemocional de la participación en el programa de enriquecimiento extracurricular (Navarro-Saldaña et al., 2023), con resultados que demuestran percepción de efectos socioafectivos y de aportes de la participación en el programa a ellos.

Un desafío relevante para los investigadores chilenos está en realizar estudios comparativos, acerca de los efectos de programas de enriquecimiento extracurricular que se desarrollan en diferentes regiones de Chile y den cuenta de la diversidad, particularidades y riqueza del territorio, de sus estudiantes, educadores y modelos educativos. Esto permitiría conectar los hallazgos obtenidos para llegar a conclusiones sobre el panorama nacional. Otro desafío para la investigación está en realizar estudios que, atendiendo al aumento de la migración y a los desafíos educativos que aún persisten relacionados a la pandemia COVID-19 (Tabares-Cruz y Mederos-Mollineda, 2022), se focalicen en analizar por una parte, cómo estos programas de enriquecimiento están siendo recibidos e integrados por estudiantes migrantes y cuáles son los efectos percibidos por ellos y; por otra parte, analicen los modelos educativos que se implementa en estos programas y la percepción de sus aportes en pandemia a

la salud mental de los estudiantes y de sus familias; con ello se podría identificar algunos componentes que favorecieron la salud mental y que podrían replicarse en la educación regular.

Entonces, del estudio realizado se puede concluir que la participación en este programa de enriquecimiento extracurricular aporta, según los propios participantes, al aprendizaje cognitivo académico; tanto en los hábitos de trabajo intelectual como en la motivación por aprender o motivación académica y que la participación por dos o más años genera efectos significativamente mayores en algunas de las variables analizadas y que, para potenciar su efecto en la motivación académica, se podría relevar la autorregulación del aprendizaje como uno de los resultados de aprendizaje de su modelo educativo.

En conclusión, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de la educación inclusiva al mostrar que el programa de enriquecimiento extracurricular no solo beneficia a los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos y géneros de manera equitativa, sino que también fomenta una experiencia educativa que es accesible y significativa para todos los participantes. Este hallazgo es crucial, ya que subraya que, al centrarse en el desarrollo integral y en la equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje, los programas de enriquecimiento pueden contribuir significativamente a reducir las desigualdades educativas. Esto es particularmente relevante en el contexto chileno, donde la educación inclusiva sigue siendo un desafío importante. Al demostrar que los estudiantes de diversos orígenes perciben beneficios similares en términos de aprendizaje académico y motivación, este estudio proporciona evidencia de que los programas de enriquecimiento bien diseñados pueden ser una herramienta eficaz para promover la inclusión educativa y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico o género, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Referencias

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4(26).
- Batty, D., Deary, I., Schoon, I., Emslie, C., Hunt, K. y Gale, C. (2008). Childhood mental ability and adult alcohol intake and alcohol problems: The 1970 British Cohort Study. *American Journal of Public Health*, 98(12), 2237-2243. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.109488>
- Castillo-Sánchez, M. y Gamboa-Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 391-407. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11719>
- Colther, C. (2022). Desigualdad de género en el sistema universitario chileno. *Multidisciplinary Business Review*, 15(1), 50-62. <https://doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G. y Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S. y Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 55(2), 105-112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Espinoza-Díaz, O., Castillo-Guajardo, D., González, L., Loyola-Campos, J. y Santa Cruz-Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores

- intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
<https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.2>
- Francis, R., Hawes, D. J. y Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- Gagne, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.
- García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Elsevier; Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [http://doi.org/10.1016/S1696-2818\(11\)70010-5](http://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5)
- Goldring, E. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *The Journal of Educational Research*, 83(6), 313-327. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885977>
- Gómez León, M. I. (2020). Desarrollo de la alta capacidad durante la infancia temprana. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 147-158. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2930>
- Kanazawa, S. y Hellberg, J. (2010). Intelligence and substance use. *Review of General Psychology*, 14(4), 382-396. <https://doi.org/10.1037/a0021526>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/00169862166630607>
- Kulik, C. y Kulik, J. (1984, August 24-28). *Effects of ability grouping on elementary school pupils: A meta-analysis*. [Paper presentation]. 92nd Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.
- Kulik, J. A. y Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- Merino, J., Mathiesen, M., Mora, O., Castro, G. y Navarro, G. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 197-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100012>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de primero a sexto Básico*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2021). *Bases y anexos del concurso para la implementación del proyecto de innovación del modelo de educación de talentos con estudiantes de Educación Básica al interior de la escuela (Talento Escuela) para el periodo 2021-2022*. Ministerio de Educación.
- Myers, D. G. y Dewall, C. N. (2020). *Psychology (13th ed.)*. Worth Publishers.
- Navarro-Saldaña, G. (Ed.). (2023). *Enriquecimiento curricular en la región del Biobío; Talento Escuela: Proyecto de innovación del modelo de educación de talentos con estudiantes de educación básica al interior de la escuela*. Icaro Ltda.
- Navarro-Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G. y González-Navarro, M. G. (2022). Estudiantes con alta capacidad: explorando su distribución según tipo de establecimiento educativo. *Liberabit*, 28(1), e500. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n1.02>
- Navarro-Saldaña, G., Gaete-Cser, D. y Arteaga-Marín, M. J. (2022). Altas capacidades y consumo de drogas en estudiantes secundarios. *Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción*, 24, 21-40.
- Navarro-Saldaña, G., González, M. G., Luengo-Miranda, C. y Gaete-Cser, D. (2023). Percepción del aprendizaje socioafectivo y su atribución a la participación en el programa de enriquecimiento Talentos UdeC. *Revista Saberes Educativos*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69635>

- Pinto, M. F. (2020). *Pobreza y educación: desafíos y políticas*. CIPPEC online. <https://www.cippec.org/publicacion/pobreza-y-educacion-desafios-y-politicas/>
- Redding, C. y Grissom, J. A. (2021). Do students in gifted programs perform better? Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(3), 520-544. <https://doi.org/10.3102/01623737211008919>
- Renzulli, J. y Reis, S. (1985). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: Una guía práctica para el desarrollo del talento*. UNIR Editorial.
- Renzulli, J. y Reis, S. (2014). *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for talent development*. Routledge.
- Rodríguez, R. (2016). El contexto escolar y la vulnerabilidad del alumno con alto potencial intelectual: Una experiencia mexicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 225-244.
- Rogero, J., Imbernón, F., García, R., Ferrero, C., Díez, E. y Carbonell, J. (2016). Pobreza infantil y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 74-79.
- Schmelkes, S. (2020). *Reconocer y superar la desigualdad en la educación*. Naciones Unidas online. <https://www.un.org/es/cronica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-la-educacion>
- Steenbergen-Hu, S. y Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Tabares-Cruz, Y. B. y Mederos-Mollineda, K. (2022). El desarrollo humano en tiempos de covid-19. *Conrado*, 18(84), 68-73.
- Valadez, M. y Ávalos, A. (2010). Atención educativa a estudiantes sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. En G. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad. Programa de inclusión y talento en el aula*. Buinaima.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F. y Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98. <https://doi.org/10.1177/001698629103500208>
- Vidal-Velis, F., Pérez-Zamora, I., Barrientos-Delgado, J. y Gutiérrez-Ortega, G. (2020). Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>
- Wai, J. y Worrell, F. C. (2020). How talented low-income kids are left behind. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 26-29. <https://doi.org/10.1177/0031721720978058>
- White, J. y Batty, D. (2011). Intelligence across childhood in relation to illegal drug use in adulthood: 1970 British Cohort Study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(9), 767-774. <https://doi.org/10.1136/jech-2011-200252>
- White, J., Gale, C. y Batty, D. (2012). Intelligence quotient in childhood and the risk of illegal drug use in middle-age: the 1958 National Child Development Survey. *Annals of Epidemiology*, 22(9), 654-657. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2012.06.001>
- Williams, J. y Hagger-Johnson, G. (2017). Childhood academic ability in relation to cigarette, alcohol and cannabis use from adolescence into early adulthood: Longitudinal Study of Young People in England. *BMJ Open*, 7(2), 1-8. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012989>
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Breve CV de autoras y autor

Gracia Navarro-Saldaña

Psicóloga, Magister en responsabilidad social corporativa y Dra. en Educación; es Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Entre los años 2002 y 2023 fue Directora del Programa Estudios sobre la Responsabilidad social y entre los años 2004 y 2023, Directora del Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para niños, niñas y adolescentes con Potencial de Talento Académico, ambos de la Universidad de Concepción. Académica responsable de asignaturas de pre y posgrado, en Responsabilidad Social e investigadora en educación transversal y educación de talentos. Ha publicado más de 60 trabajos científicos y tres libros. Ex Decana de la Facultad de Ciencias Sociales e integrante del Consejo Académico de la Universidad de Concepción. Email: prof.gracianavarro@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2581-2510>

Verónica González-Navarro

Ingeniera Comercial, Licenciada en Economía de la Universidad de Concepción y Magíster en Recursos Sustentables de University College London. Tiene experiencia trabajando en consultoría, empresas gestión de proyectos e investigación relacionados con la sustentabilidad y la responsabilidad social corporativa y en docencia para estudiantes de enseñanza básica y media con altas capacidades y para estudiantes de pregrado. Sus principales áreas de investigación han sido la creación de índices e indicadores de sostenibilidad y responsabilidad social corporativa y el desarrollo de metodologías para identificar, analizar y mejorar los impactos del sector privado en el desarrollo sostenible. Actualmente cursa un doctorado en Management en la University of Leeds. Email: Bnmvgn@leeds.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2700-5261>

Carol Luengo-Miranda

Economista especializada en economía experimental, del comportamiento, economía ambiental y de recursos naturales. Con experiencia en investigación, docencia de pregrado y postgrado. Colaboradora investigación Talentos UdeC. Email: carolluengo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0539-1656>

Diego Gaete-Cser

Psicólogo, Licenciado en Psicología, Universidad de Concepción. Diplomado en Neuropsicología Infantil por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente y Asistente en investigación, identificación de estudiantes con potencial de talento y coordinación académica, del Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento extracurricular para niños, niñas y adolescentes con potencial de talento académico de la Universidad de Concepción, Talentos UdeC. Experiencia como psicólogo clínico y de la salud en atención de salud primaria. Email: ps.dgaete@outlook.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9677-3850>

Evaluación del Potencial de Aprendizaje: Representaciones e Impacto en el Comportamiento Cognitivo de Estudiantes Universitarios

Learning Potential Assessment: Representations and Impact on the Cognitive Behavior of University Students

Ivette Doll Castillo ^{*,1} y Claudio Parra Vásquez ²

¹ Universidad de Playa Ancha, Chile

² Universidad Andrés Bello, Chile

RESUMEN:

La investigación tuvo como objetivo describir los cambios que se produjeron en las representaciones de 23 estudiantes universitarios en torno al fenómeno de la evaluación del potencial de aprendizaje y de la percepción de su propio comportamiento cognitivo, después de experimentar procesos de evaluación dinámica mediada en el contexto del método Feuerstein. Adicionalmente, se pretendió determinar hasta qué punto esas representaciones y percepciones condicionaron los niveles de eficiencia cognitiva y los índices de modificabilidad cognitiva estructural. Para tal efecto, se realizó un estudio de caso mixto convergente, que arrojó como resultado un cambio representacional en el sentido que se le asigna a una evaluación del potencial de aprendizaje. La exposición a experiencias de evaluación dinámica mediada de la propensión del aprendizaje impactó las percepciones del propio comportamiento cognitivo de los sujetos, toda vez que reconocieron experimentar menos estados afectivos negativos y un incremento de su sentimiento de competencia. Las percepciones impactaron discretamente la toma de conciencia de fortalezas y debilidades cognitivas. Se reportó finalmente que el 50 % de una submuestra alcanzó un índice de modificabilidad cognitiva entre moderado y alto y que el 61% de los estudiantes mejoraron sus niveles de eficiencia cognitiva.

DESCRIPTORES:

Evaluación del potencial de aprendizaje, Experiencia de aprendizaje mediado, Modificabilidad cognitiva estructural, Cambio representacional y perceptivo, Comportamiento cognitivo.

ABSTRACT:

The research aimed to describe the changes that occurred in the representations of 23 university students regarding the phenomenon of assessing learning potential and the perception of their own cognitive behavior after experiencing dynamic mediated assessment processes of learning propensity in the context of the Feuerstein method. Besides, it was intended to determine to what extent these representations and perceptions conditioned the levels of cognitive efficiency and index of modifiability cognitive structural. For such effect, a convergent mixed case study was executed, resulting in a representational change in the meaning assigned to an assessment of learning potential. The mediated dynamic assessment experiences of learning propensity's exposure had and impact on the subjects' perceptions of their own cognitive behavior, since they reported experiencing fewer negative affective states and an increased sense of competence. Perceptions inconspicuously impacted awareness of cognitive strengths as well as cognitive weaknesses. Eventually, it was reported that 50% of a subsample achieved a moderate-to-high index of modifiability cognitive and that 61% of the students improved their levels of cognitive efficiency.

KEYWORDS:

Learning potential assessment, Mediated learning experience, Structural cognitive modifiability, Representational and perceptual change, Cognitive behavior.

CÓMO CITAR:

Doll Castillo, I. y Parra Vásquez, C. (2024). Desenho universal para aprendizagem na educação matemática inclusiva: análise das pesquisas brasileiras. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 221-240.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200221>

1. Introducción

La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE) y Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM), el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) y el Mecanismo de Evaluación de la Propensión del Aprendizaje (LPAD, en sus siglas en inglés) gozan de muy buen prestigio cuando se valora su impacto en la mejora del aprendizaje de los seres humanos y de su capacidad adaptativa. Este impacto ha sido objeto de estudio en diversos contextos, especialmente escolares (Dughi y Ianc, 2022; Keung et al., 2022; Mahmoud Mohammed, 2022; Ricci et al., 2020; Tzurriel et al., 2021; Villauta-Paucar, 2022). En contextos de educación no escolar y superior, los efectos se han focalizado en áreas tan disímiles como el desarrollo de competencias cognitivas de profesionales en formación (Fuentes, 2017; González y Galindo, 2011; Morales et al., 2010;), la resocialización de jóvenes infractores (Avendaño et al., 2019), la inserción de jóvenes con privación cultural en el sistema universitario (Feuerstein et al., 2019), la formación a distancia de estudiantes universitarios del área de la ingeniería (Figuroa y Orelo, 2019), la rehabilitación neurocognitiva (Glavan, 2020; Lebeer, 2016), la terapia de familias con miembros alcohólicos (Alpízar-Jiménez, 2018), la evaluación de la calidad mediacional en ambientes universitarios (Bandeira-Andriola, 2021) y el cambio de volumen de la materia gris cerebral en adultos con deterioro cognitivo leve, producto del uso del PEI en el entrenamiento cognitivo (Dwolatsky et al., 2021).

Las revisiones del estado del arte indagativo también argumentan a favor del positivo efecto del método Feuerstein en las personas. Bielik (2021) concluye que los estudios realizados en la República Checa y Eslovaquia para determinar la efectividad del LPAD han permitido identificar con éxito el potencial de un individuo y las posibilidades de intervención que se requieren para mejorar su desempeño, especialmente en personas desfavorecidas. Por su parte, Dos Santos-Lima y Schüssler-D'Aroz (2023) concluyen que, en Brasil, la EAM ha inspirado el desarrollo de personas más flexibles, más preparadas para integrar nueva información y más adaptadas. En la revisión de la literatura científica publicada en Latinoamérica y el Caribe, Harvey-Narváez y Moreno de la Cruz (2022) llegan a la conclusión de que la EAM ha jugado un rol fundamental en la mejora de la calidad de los sistemas educativos, de la calidad del aprendizaje de las personas y también de su calidad de vida.

Todos estos antecedentes justifican la necesidad de incluir el método Feuerstein en los planes de estudio de las carreras universitarias que enmarcan la formación de los futuros especialistas en educación especial y/o educación diferencial. En esta línea formativa, desde hace aproximadamente ocho años, la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha de Chile viene realizando sostenidos esfuerzos por desarrollar en sus estudiantes competencias evaluativas dinámicas del potencial de aprendizaje. Estos esfuerzos se han concentrado en la asignatura *Diversidad Escolar y Potencial de Aprendizaje: Evaluación y Apoyos psicopedagógicos*, actividad curricular que debe ser cursada en el quinto semestre del plan de estudio de la *Mención Dificultades Específicas del Aprendizaje*. Si bien es cierto la asignatura contempla evaluaciones sumativas y formativas para determinar el nivel de desarrollo de las competencias abordadas en el curso, se desconocen los cambios que se producen en las representaciones que tienen los sujetos de estudio en torno al fenómeno de la evaluación del potencial de aprendizaje de un individuo y acerca de su propio comportamiento cognitivo, después de experimentar procesos de evaluación dinámica mediada de la propensión del aprendizaje. Esa fue precisamente la principal incógnita que se pretendió develar en este estudio.

2. Revisión de la literatura

En la matriz conceptual de la TMCE se sitúa un conjunto de pares semánticos que reflejan las antípodas de las posibilidades de desarrollo cognitivo de la especie humana: modificación/modificabilidad, privación cultural/diferencia cultural, propensión del aprendizaje/potencial de aprendizaje, enfoque evaluativo estático/enfoque evaluativo dinámico, ambientes activos modificantes/ambientes pasivos aceptantes, factores etiológicos proximales/factores etiológicos distales, desarrollo cognitivo directo/desarrollo cognitivo mediado. Estos núcleos conceptuales ofrecen interesantes perspectivas para enmarcar las implicancias que tiene la TMCE en la formación inicial docente, especialmente en el ámbito de la educación diferencial. En efecto, la apropiación activa de esta teoría es fundamental para generar cambios en las representaciones que los futuros profesionales de la educación tienen acerca del aprendizaje y de la evaluación, representaciones que en algunas investigaciones se manifiestan escolarizadas y tecnologizadas (Maldonado-Fuentes et al., 2020; Maldonado-Fuentes y Salvador-Rubilar, 2020).

El concepto de *modificabilidad* se halla en el centro de la TMCE. Feuerstein y cols. (1988) lo idearon para desmarcarse del concepto de *modificación* y para referirse a los “cambios que ocurren en un individuo, en sus rasgos de personalidad, en sus destrezas y capacidades de pensamiento y, en general, en todos sus niveles de competencia” (p. 7). El término fue considerado un símil del concepto inteligencia, cuya definición quedó teóricamente plasmada como “capacidad para pensar adaptativamente en respuesta a los cambios en nuestro entorno” o como una “fuerza que impulsa al organismo a cambiarse a sí mismo y a cambiar la estructura del pensamiento para responder a las necesidades que se le presentan” (Feuerstein et al., 2010, p.1). En tanto facultad, fuerza o capacidad adaptativa, la inteligencia está mediada por el pensamiento y por las experiencias vitales que los seres humanos adquieren en los procesos de transmisión cultural. Esto era lo que pensaba Vygotsky (2000) cuando señaló que “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros” (p. 149).

La herramienta que Feuerstein propone para producir modificabilidad en los individuos es la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM). Según Feuerstein y Lewin-Benham (2012), la mediación es una “poderosa fuerza para cambiar el cerebro” (p. 29). A través de la mediación se producen mayores posibilidades de plasticidad cerebral, es decir, de la “capacidad que tiene el cerebro para adaptar su estructura y funcionamiento como respuesta al aprendizaje” (Lebeer, 2013, p. 229). Feuerstein et al. (2010) conceptualizan la EAM como la calidad de la interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes del estímulo. En esta modalidad de aprendizaje, el mediador modifica los estímulos para afectar su intensidad, contexto, frecuencia y orden. El mediador no se conforma con una presentación azarosa de los estímulos, sino que crea en los receptores una actitud especial para recibir esos estímulos, seleccionándolos, organizándolos y modificándolos, de ser necesario, para transformarlos en poderosos determinantes del comportamiento. En síntesis, la EAM es el determinante responsable del proceso de adaptación que Feuerstein llama *modificabilidad*. Conforme a los planteamientos de Feuerstein y cols. (1988, 2010) existen doce criterios que definen la calidad de una experiencia de aprendizaje mediado: mediación de la intencionalidad y búsqueda de la reciprocidad, mediación del significado de las experiencias de aprendizaje, mediación de la trascendencia de esas experiencias, mediación del sentimiento de competencia del mediado, mediación del desafío o de la búsqueda de lo novedoso y lo complejo,

mediación de la regulación y control de la conducta, mediación de la individualidad y diferenciación psicológica, mediación de la búsqueda, planificación y logro del objetivo, mediación del acto de compartir, mediación de la toma de conciencia del cambio estructural, mediación de una alternativa optimista y mediación del sentimiento de pertenencia. Los tres primeros criterios son universales, es decir, están potencialmente presentes en todas las culturas. La intencionalidad y la búsqueda de la reciprocidad están mediatizadas por el deseo de querer involucrarse con el mediado para que aprenda, para que se modifique y para darle acceso a todos los contenidos culturales que se hayan en el origen de sus relaciones sociales. El significado permite asignarle sentido al aprendizaje, de tal manera que permee el sistema de necesidades del aprendiz; la trascendencia, por su parte, ayuda a penetrar la estructura cognitiva de un sujeto, ya que posibilita el establecimiento de relaciones más allá de las circunstancias que enmarcan aquello que se aprende en un momento determinado de la historia de un individuo. Mención especial merece la mediación del sentimiento de competencia (MSC). Para Feuerstein et al. (2010), sentirse capaz no es lo mismo que ser capaz. Para dimensionar la propia capacidad se requiere retroalimentación mediadora con evidencias claras que respalden la autoeficacia del sujeto. En un proceso evaluativo en el contexto del LPAD, la MSC es fundamental para asumirse como un sujeto abierto al cambio, con infinitas posibilidades de cambio estructural. La modificabilidad es consistente con la idea de que cualquier ser humano puede alejarse del curso normal de su desarrollo cognitivo, más allá de los factores exógenos y endógenos que pudiesen condicionar sus posibilidades de cambio estructural. En esta dirección, Feuerstein (1988) propuso en su clásica obra *No me aceptes como soy un sistema de creencias que alimenta el sistema teórico de la TMEC: la especie humana es modificable, el individuo que estoy formando es modificable, yo soy capaz de modificar a ese individuo, yo soy una persona que debe y tiene que ser modificada, la sociedad —y la opinión pública— es modificable y tiene que ser modificada.*

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Feuerstein y cols. (1980) nació al alero del método Feuerstein. Ha sido una de las herramientas programáticas más usadas en el mundo para desarrollar habilidades de pensamiento y para explorar posibilidades de cambios cognitivos estructurales. Existen interesantes estudios acerca de su efecto en profesores de centros de educación superior o en profesores en formación. A través de un estudio cuasiexperimental, enmarcado en una modalidad de pretest y posttest, Kozulin (2021) demostró que el PEI es significativamente efectivo en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de 28 profesionales de la educación. El mismo autor (Kozulin, 2015) había demostrado que el uso del PEI resultaba efectivo para mejorar la actuación cognitiva de un grupo de 80 profesores sudafricanos de escuelas secundarias. El resultado más sorprendente del estudio indicó que los profesores con más bajos resultados en el pretest obtuvieron mejores resultados en el posttest que aquellos que evidenciaron una mejor actuación cognitiva antes del entrenamiento con el PEI. En ambos estudios, el posttest fue aplicado después de varios meses (ocho y nueve, respectivamente). Esto es un claro reflejo de la *permanencia* de los cambios en la estructura cognitiva de quienes se exponen al PEI (Feuerstein et al., 2010).

El enfoque de la *evaluación dinámica* (ED) de Feuerstein nace en oposición al enfoque de la evaluación estática o psicométrica del aprendizaje, y tiene sus orígenes en el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* de Vygotsky (1978) y en la *Ley Genética del Desarrollo Cultural* postulada por el mismo autor (2000). En términos de los postulados de origen, la concepción evaluativa de Feuerstein es una más en el concierto de modelos de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje que han propuesto

autores como Sternberg y Grigorenko (2003) o Fernández-Ballesteros y cols. (2000). A diferencia de los modelos estáticos, estos modelos buscan determinar no lo que el sujeto es (aprendizaje real), sino lo que puede llegar a ser (aprendizaje potencial) cuando se le enseña en su zona de desarrollo próximo; luego, los cambios que se experimentan producto de la enseñanza explícita de técnicas, estrategias o métodos de aprendizaje, se constituyen en predictores de las futuras actuaciones de un aprendiz. Según Calero-García (2004), si bien es cierto la *ED* tiene varias ventajas, también presenta algunos aspectos que han sido objeto de críticas. Para la autora son ventajas: la detección de sujetos que, aunque inicialmente aparezcan como deficitarios, son susceptibles de mejora; la utilidad para poblaciones de otras etnias o con déficits de diferentes tipos, la capacidad predictiva superior a la evaluación tradicional, la sensibilidad a factores no intelectuales que afectan el rendimiento, como la motivación y el autoconcepto. Las críticas se han centrado en el tiempo que conlleva la evaluación, los conocimientos que del evaluador requiere, los problemas metodológicos que supone trabajar con puntuaciones de ganancia entre un pretest y un postest y la validez y confiabilidad de los instrumentos.

Feuerstein aborda el fenómeno de la *ED* desde los principales postulados de su teoría. Su interés se centra en la obtención de los índices de modificabilidad cognitiva estructural que puede alcanzar un individuo en la zona de desarrollo próximo cuando se expone a experiencias de aprendizaje mediado, en otras palabras, se focaliza en la *propensión del aprendizaje*, concepto que denota, como contraparte del concepto *potencial de aprendizaje*, ciertas “cualidades de poder, energía, orientación e inclinación que reflejan de, mejor manera, las capacidades innatas no manifiestas de un individuo (Feuerstein et al., 2003, p. 51). En el contexto de este enfoque se crea el Learning Propensity Assessment Device (LPAD). El LPAD es un mecanismo evaluativo que permite obtener un perfil de modificabilidad (Feuerstein et al., 2002) que se estructura en función de los siguientes parámetros: *área donde se gatilla el cambio, calidad del cambio y cantidad y naturaleza de la mediación requerida para concretar el cambio*. El cambio que experimenta un sujeto se puede producir a nivel de funciones cognitivas, de operaciones mentales, del campo energético motivacional, emocional y actitudinal del sujeto y en el grado de eficiencia (precisión y exactitud) que se evidencia en las tareas que se ejecutan. En el área de los estados afectivos, el perfil del LPAD también contempla los sentimientos que un sujeto puede experimentar en el proceso evaluativo: miedo al fracaso, frustración, ansiedad, sensación de alteración nerviosa y otros estados que pueden atentar contra la creencia del cambio estructural. La calidad del cambio se puede expresar en la resistencia que manifiesta un sujeto frente a la posibilidad de modificabilidad y en la extinción o cristalización del cambio; finalmente, es importante considerar los tipos de mediaciones requeridos y la cantidad de interacciones mediadas a las cuales se expone quien es evaluado. Cada uno de los instrumentos de la batería evaluativa presenta una ruta mediacional que se estructura en función de un *mapa cognitivo* (Feuerstein et al., 2002) que tiene siete parámetros: contenido, modalidad de presentación de la información, fases del acto mental, operaciones mentales (conjunto interiorizado de acciones mentales que permiten operar sobre la realidad, como por ejemplo el análisis, el razonamiento analógico y la categorización); nivel de eficiencia, nivel de complejidad y nivel de abstracción. En las fases del acto mental (entrada, elaboración y salida) se dispone un conjunto de funciones cognitivas que se constituyen en los prerequisites del pensamiento y que demandan ser intervenidas en caso de hallarse deficientes. Entre estas funciones, se pueden nombrar las siguientes: búsqueda sistemática de la información, impulsividad, percepción clara de la información, orientación espacial y temporal, consideración de dos o más fuentes de información a la vez (fase de entrada); conducta planificada, percepción integrada de la realidad,

formulación de hipótesis e inferencias (fase de elaboración); restricción de la conducta de ensayo y error, disponibilidad de instrumentos verbales, precisión y exactitud para comunicar respuestas (fase de salida).

El LPAD ha resultado ser una herramienta muy efectiva para delinear perfiles de ingreso a las universidades y para ayudar a personas con privación cultural y diferencias culturales en la inserción y/ o adaptación a los sistemas de educación superior. Doll (2010) evaluó con el LPAD a 25 estudiantes de primer año de la carrera de medicina de una universidad privada de la Región de Valparaíso, con el propósito de detectar necesidades particulares de formación profesional de los estudiantes a partir de indicadores de modificabilidad cognitiva estructural. Del total de la muestra intencionada, 13 estudiantes habían ingresado al sistema a través de un proceso de admisión especial, 10 de ellos provenían de colegios subvencionados y 2 de colegios municipales. Sus edades fluctuaban entre los 18 y 30 años con un promedio de calificaciones en la enseñanza media de 5.9 y un puntaje PSU ponderado de 652 puntos. Dada la naturaleza de la formación académica que se imparte en las facultades de medicina en Chile, era factible proyectar, en función de estas variables, un riesgo de deserción o fracaso académico. El proceso de evaluación se encaminó al logro de los siguientes objetivos específicos: detectar funciones cognitivas deficientes y eficientes, determinar niveles de competencia cognitiva en el contexto de las tareas propuestas en el proceso de evaluación, determinar los rangos de modificabilidad de cada uno de los sujetos evaluados, determinar perfiles de riesgo académico y proponer modalidades de intervención cognitiva a partir de los índices de modificabilidad evidenciados por los sujetos. Como resultado de la investigación, se establecieron ocho índices distintos de modificabilidad cognitiva estructural en función de los niveles de competencia de los aprendices y cuatro niveles de riesgo académico potencial. Se concluyó que es posible modificar, en distintos niveles, el funcionamiento cognitivo de los sujetos del estudio a través de la exposición a experiencias de aprendizaje mediado. Estos niveles de modificabilidad cognitiva permitieron, a su vez, proponer cuatro modalidades de formación profesional para mejorar las expectativas de éxito académico de los estudiantes que se sometieron al proceso de evaluación.

En un estudio a mayor escala, Feuerstein y cols. (2019) lideraron una investigación que ofreció la posibilidad de ingresar a prestigiosas carreras universitarias a un grupo de estudiantes etíopes a quienes, en circunstancias de admisión normal, se les hubiese negado una experiencia de formación profesional universitaria. 665 candidatos (todos con puntajes bajos en los test psicométricos de admisión) participaron en un proceso de selección que contempló una entrevista, la asistencia a un curso de estrategias metacognitivas, una asesoría tutorial y la exploración del potencial de aprendizaje a través de un mecanismo de evaluación dinámica. Del total de candidatos, 174 fueron seleccionados para ingresar a la universidad; de ellos, el 49, 4% ingresó a carreras consideradas prestigiosas como medicina, por ejemplo. El estudio muestra que solo un 4,6% abandonó sus estudios al finalizar el primer año, en comparación con el 12,4% de la muestra nacional. No se hallaron diferencias significativas en los test psicométricos entre los estudiantes que abandonaron y aquellos que prosiguieron estudios.

En virtud de la revisión del estado del arte teórico e indagativo y de la pregunta de investigación que enmarcó este estudio, se pretendió describir los cambios que se producen en las representaciones que tienen los sujetos de estudio en torno al fenómeno de la evaluación del potencial de aprendizaje y acerca de la percepción de su propio comportamiento cognitivo después de experimentar procesos de evaluación dinámica mediada. Adicionalmente, se buscó determinar hasta qué punto esas

representaciones y percepciones condicionan los niveles de eficiencia cognitiva y los índices de modificabilidad cognitiva.

3. Enfoque metodológico

Se realizó una investigación mixta convergente (Creswell y Creswell, 2018) de alcance descriptivo que contempló un estudio de caso colectivo e instrumental (Stake, 2007) y un diseño preexperimental, enmarcado en una modalidad de pretest y postest (Cohen et al., 2007; Sans Martín, 2009). El estudio preexperimental coincidió con la práctica evaluativa dinámica mediada, efectuada con el instrumento Organización de Puntos del LPAD. Los resultados obtenidos en esta última evaluación fueron contrastados con las percepciones de los estudiantes, configurando, de esta manera, la naturaleza mixta de la investigación.

Muestra y Muestreo

Los casos fueron muestreados a conveniencia (Cohen et al., 2007) y correspondieron a 23 estudiantes que cursaron la actividad curricular *Diversidad Escolar y Potencial de Aprendizaje: Evaluación y Apoyos psicopedagógicos* del plan de estudio de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha, dictado el segundo semestre del año 2022. Inicialmente, esta muestra estaba conformada por 38 estudiantes, pero se simplificó en atención a que no todos pudieron rendir el pretest o el postest. Por tratarse de un estudio de caso, no se pretendió generalizar los resultados de la investigación, sino profundizar en la descripción de los cambios representacionales y su incidencia en los cambios cognitivo-estructurales.

Trabajo de Campo

El estudio se concretó en cinco etapas, quince semanas y 34 horas cronológicas. En la primera semana del curso, los estudiantes debieron responder un cuestionario en línea para determinar los niveles de proximidad al método de Feuerstein de las representaciones de la evaluación del potencial de aprendizaje y de las percepciones del propio comportamiento cognitivo. En las semanas dos y cinco, los casos fueron expuestos a un proceso de inmersión teórica en el método Feuerstein para distinguir, a nivel conceptual, las bondades que ofrece el enfoque dinámico mediado de la evaluación del potencial de aprendizaje en oposición al enfoque psicométrico estático. Entre las semanas seis a ocho, experimentaron y analizaron procesos de evaluación dinámica con algunos instrumentos de la batería evaluativa LPAD en su versión experimental (pretest-mediación-postest). Mención especial merece el uso del instrumento Organización de Puntos, a partir del cual se obtuvieron niveles de eficiencia cognitiva e índices de modificabilidad de una submuestra del estudio. Entre las semanas nueve a catorce, los sujetos del estudio aprendieron a integrar mecanismos de evaluación dinámica mediada en sus prácticas evaluativas formativas con niños y niñas del sistema escolar, a fin de determinar apoyos en función de criterios mediacionales. En la etapa final, volvieron a responder el cuestionario para determinar nuevamente los niveles de proximidad al enfoque de Feuerstein de las representaciones de la evaluación del potencial de aprendizaje y de las percepciones del propio comportamiento cognitivo. De esta manera se pudieron describir los potenciales cambios representacionales y perceptivos (objetivo principal del estudio). El corolario de esta última etapa contempló contrastar los índices de modificabilidad cognitiva con los niveles de proximidad al método Feuerstein evidenciados en los resultados del cuestionario aplicados después de la intervención (objetivo secundario del estudio).

Todo el proceso de intervención estuvo a cargo de una profesora de educación diferencial, magíster en desarrollo cognitivo, doctora en educación y especialista certificada en el método Feuerstein. La asesoría metodológica de la investigación estuvo a cargo de un entrenador certificado en modificabilidad cognitiva estructural y en LPAD.

Instrumentos del estudio

El cuestionario fue de tipo semiestructurado, ya que, si bien el estudio consideró metacategorías de análisis preestablecidas, en ningún caso se presupuso la naturaleza de las respuestas (Cohen et al., 2007). El instrumento se elaboró en función de siete preguntas abiertas a través de las cuales se pretendió explorar el significado que los estudiantes le asignaban a los conceptos *potencial de aprendizaje* y *evaluación del potencial de aprendizaje*. Junto con ello, se les interrogó acerca de los atributos que ellos estimaban debía tener quien asumía el rol de evaluador del potencial de aprendizaje de una persona y de los mecanismos necesarios para efectuar este tipo de evaluación. Las preguntas restantes buscaban recabar información relacionada con el sentimiento de competencia cognitiva de los sujetos, con los estados afectivos que experimentaban cuando se enfrentaban a una evaluación de sus capacidades cognitivas y con las fortalezas y debilidades cognitivas que creían poseer. Antes de la aplicación, el instrumento fue sometido a un pilotaje con una muestra de diez estudiantes distintos a los de la muestra del estudio.

El instrumento Organización de Puntos de la Batería LPAD tiene como objetivo principal identificar y reproducir modelos dados en un campo desorganizado de puntos, mediante el establecimiento, proyección y ejecución de relaciones. Esta relación se proyecta sobre un grupo de puntos que no tienen formas y que, por lo tanto, permiten variadas posibilidades de proyección. Originalmente el test no contempla tiempos de aplicación porque no es un criterio significativo en la evaluación de la actuación de los sujetos, pero para los efectos de esta investigación se consideraron 30 minutos para resolver tanto el pretest como el postest. El tiempo invertido en el proceso mediacional fue de aproximadamente tres horas cronológicas. Desde la perspectiva de la validez, es importante considerar que el mecanismo LPAD no fue diseñado para responder a una racionalidad evaluativa de naturaleza estandarizada; por eso los aciertos y desaciertos del evaluado no se comparan con la norma, sino con la actuación del mismo sujeto en diferentes tareas.

Variables del Estudio, Metacategorías, Categorías y Subcategorías de Análisis

El estudio de caso colectivo consideró las siguientes variables cualitativas que fueron definidas constitutivamente en términos de constructos (Sabariego, 2016):

- a) *representaciones acerca de la evaluación del potencial de aprendizaje*: conjunto de saberes e ideas que develan el sentido que se le asigna al proceso de valoración del potencial de aprendizaje de un sujeto.
- b) *percepciones del propio comportamiento cognitivo*: representaciones personales que develan las fortalezas y debilidades cognitivas, el sentimiento de competencia y los estados afectivos (sentimientos) que un sujeto experimenta cuando se enfrenta un proceso de evaluación del potencial de aprendizaje.
- c) *experimentación de procesos de evaluación dinámica mediada del potencial de aprendizaje*: conjunto de actividades evaluativas y de inmersión teórica a las cuales se someten los sujetos de estudio para experimentar procesos de evaluación

dinámica mediada del potencial de aprendizaje en el contexto del método Feuerstein.

En el estudio preexperimental se consideraron dos variables cuantitativas: nivel de eficiencia cognitiva e índice de modificabilidad. La primera variable fue definida como “la velocidad requerida para realizar las tareas y la precisión necesaria para llevarlas a cabo” (Feuerstein et al., 2010, p. 95); la segunda comprendió el indicador de cambio cognitivo estructural que refleja el impacto de la exposición a experiencias de aprendizaje mediado en los niveles de eficiencia cognitiva. Este indicador se obtiene a partir de la resta de los puntajes obtenidos en el pretest y postest del instrumento Organización de Puntos.

La *categorización y codificación* de la información fue del tipo *temática* (Flick, 2012), lo que implicó determinar a priori las metacategorías, categorías y subcategorías de análisis, las cuales derivaron de los objetivos de la investigación y de sus variables constitutivas. A cada una de esas categorías y subcategorías se les asoció palabras o expresiones clave que se esperaban encontrar para determinar cuán cerca o lejos estaban las representaciones y percepciones de los fundamentos del enfoque de la evaluación del potencial de aprendizaje de Feuerstein. En los Cuadros 1 y 2 se presenta la categorización, codificación y ejemplificación de palabras o expresiones clave que permitieron determinar tendencias perceptivas comparables para analizar los cambios que operaron entre el primer cuestionario y el segundo.

Cuadro 1

Categorización y codificación relacionadas con las representaciones de la evaluación del potencial de aprendizaje

Metacategoría	Categorías	Ejemplo de palabras y/o expresiones clave
Representación del sentido de la evaluación del potencial de aprendizaje (REPA)	Concepto de Potencial de Aprendizaje (CPA)	Aprendizaje potencial v/s aprendizaje real.
	Concepto de evaluación del potencial de aprendizaje (CEPA)	Zona de desarrollo próximo.
	Atributos de quien evalúa (AE)	Creencia en la modificabilidad, actitudes mediacionales.
	Mecanismos de evaluación (ME)	Batería del Learning Potential Assessment Device (LPAD)

Cuadro 2

Categorización y codificación relacionadas con las representaciones del propio comportamiento cognitivo

Metacategoría	Categoría	Ejemplo de palabras y/o expresiones clave
Percepción del propio comportamiento cognitivo (PCC)	Sentimiento de competencia (SC).	Positivo (SCP): sentirse capaz Negativo (SCN): sentirse incapaz
	Estados afectivos evidenciados frente a una evaluación del potencial de aprendizaje (EAFE).	Positivos (EAPFE): motivación Negativos (EANFE): miedo
	Fortalezas cognitivas (FC)	Restricción de impulsividad/razonamiento lógico
	Debilidades cognitivas (DC)	Planificación/clasificación

Técnicas de Análisis

Las respuestas emitidas en los dos momentos en los cuales fueron aplicados los cuestionarios fueron migradas al sistema de procesamiento cualitativo QDAMINER para categorizar y codificar la información, usando para ello las palabras clave que fueron determinadas antes del inicio de la aplicación de los cuestionarios (ver Cuadros 1 y 2 con ejemplos). El análisis se realizó a partir de la frecuencia de casos que se aproximaban a las representaciones y percepciones relacionadas con el enfoque de la evaluación del potencial de aprendizaje del método Feuerstein. La afinidad con el enfoque se determinó en base a las palabras clave, sus sinónimos o expresiones compatibles y el contexto oracional en el cual fueron declaradas.

Los resultados obtenidos en la ejecución de las tareas del instrumento Organización de Puntos del LPAD se analizaron en función de los siguientes niveles de eficiencia evidenciado por los sujetos del estudio: *alto*, para quienes lograron el máximo puntaje esperado, es decir, 80 puntos; *adecuado*, para quienes obtuvieron entre 70 % y 99 % de logro, es decir, entre 56 y 79 puntos; *moderado*, para quienes obtuvieron entre 50 % y 69 % de logro, es decir, entre 40 y 55 puntos y *bajo*, para quienes obtuvieron entre 1 % y 49 % de logro, es decir, entre 1 y 39 puntos. Junto con ello, se determinaron tres índices de modificabilidad, obtenidos a partir de la diferencia de puntajes alcanzados entre el pretest y el postest: *índice de modificabilidad alto* (sujetos que obtuvieron bajo el 70 % de logro en el pretest, que no alcanzaron el 100 % de logro en el postest y que lograron diferencias de 33 a 48 pts. entre ambas evaluaciones), *índice de modificabilidad moderado* (sujetos de la muestra que obtuvieron 70 % mínimo de logro en el pretest, que alcanzaron el 100 % de logro en el postest y que obtuvieron diferencias de 13 a 19 puntos entre ambas evaluaciones) e *índice de modificabilidad bajo* (sujetos que experimentaron bajas diferencias de puntajes, producto del buen nivel de eficiencia que evidenciaron tanto en el pretest como en el postest). Para efectos de análisis de los índices de modificabilidad, se dejaron fuera de la muestra total a 9 estudiantes que evidenciaron un 100 % de logro en ambos momentos evaluativos. Se utilizó una matriz de convergencia para recoger la información que derivó del cruce de las respuestas ya categorizadas y codificadas (cuestionarios 1 y 2) con los resultados de la aplicación del instrumento Organización de Puntos del LPAD.

Finalmente, los casos fueron clasificados conforme al nivel de proximidad al método Feuerstein. Para cada una de las dos metacategorías se consideraron los siguientes niveles de proximidad: nivel de proximidad alto (proximidad en cuatro categorías), nivel de proximidad moderado (proximidad en tres de las cuatro categorías), nivel de proximidad bajo (proximidad en dos o una categoría de las cuatro) y sin proximidad. Los niveles de proximidad fueron cruzados con los índices de modificabilidad para determinar hasta qué punto los resultados que derivaron de las prácticas evaluativas dinámicas mediadas fueron condicionados por las representaciones de los sujetos (objetivo secundario de la investigación).

4. Resultados

Representación del Concepto de Evaluación del Potencial de Aprendizaje

El Cuadro 3 ilustra la parametrización de los resultados de los cuestionarios en torno a las representaciones de los estudiantes respecto del concepto evaluación del potencial de aprendizaje. La parametrización se define en términos de la frecuencia de los casos que se aproximan al enfoque de la evaluación del potencial de aprendizaje de Feuerstein.

Cuadro 3***Porcentaje de frecuencia de las representaciones asociadas al enfoque de la evaluación dinámica mediada del potencial de aprendizaje.***

Subcategorías	Cuestionario 1		Cuestionario 2	
	Nº casos	%	Nº casos	%
Concepto Potencial de Aprendizaje (CPA)	1	4	13	57
Concepto Evaluación del Potencial Aprendizaje (CEPA)	1	4	10	43
Atributos del Evaluador (AE)	4	17	14	61
Mecanismos de Evaluación (ME)	2	9	12	52

Concepto de Potencial de Aprendizaje (CPA)

Los resultados del Cuestionario N°1 indican que solo un estudiante se aproxima al enfoque conceptual de Feuerstein con esta declaración: “es un concepto basado en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky que se trata de la medición del aprendizaje de los/ las estudiantes y sus habilidades mentales de aprendizaje” (C11). En el Cuestionario 2, la tendencia de la muestra del estudio indica que un 57 % se aproxima al enfoque de Feuerstein con sus definiciones de potencial de aprendizaje. La aproximación queda en evidencia en los siguientes casos: “el potencial de aprendizaje no es lo que “ya sabemos” sino cuánto podemos llegar a saber” (C19); “es aquella distancia existente entre el desarrollo de una persona determinado por su desarrollo mental y el potencial que alcanza mediante la guía de un profesor o adulto de forma prospectiva” (C17).

Concepto de Evaluación del Potencial de Aprendizaje (CEPA)

En el cuestionario 1, se repite la tendencia; solo un estudiante se aproxima al enfoque (4%): “es un concepto basado en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky que se trata de la medición del aprendizaje de los/ las estudiantes y sus habilidades mentales de aprendizaje” (C11). En la etapa posterior a la intervención, aumenta el porcentaje de respuestas cercanas al concepto esperado (43 %). La aproximación conceptual se refleja en las siguientes proposiciones: “es para conocer la modificabilidad que tienen los estudiantes ante actividades con mediaciones” (C18); “la evaluación del potencial de aprendizaje se encuentra acogida bajo la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural debido a que se lleva a cabo a través de diversas experiencias de aprendizaje mediado, el objetivo de esta es conocer el conocimiento manifiesto que una persona posee no su conocimiento real, en otras palabras este tipo de evaluación realiza un tipo de predicción acerca de la capacidad cognitiva a la que puede llegar un estudiante mediante el correcto uso de los criterios mediacionales” (C3).

Atributos del Evaluador (AE)

En lo que respecta a las características que debe tener quien evalúa el potencial de aprendizaje (AE), el 17 % de la muestra del estudio se inclina, en la primera recogida de información, por atributos afines al enfoque, tal como se plantea el siguiente caso: “requiere de conocimiento para determinar de qué forma se debe mediar para que el alumno adquiera las habilidades que el alumno es capaz de potenciar” (C7).

En el Cuestionario 2, El 61 % apuesta por atributos que están directamente relacionados con el fenómeno del estudio. Esos atributos declarados apuntan, en gran medida, a tener conocimiento de mediación de experiencias de aprendizaje, tal como lo señalan los siguientes casos de la muestra: “se debe tomar conocimiento de los criterios de mediación” (C3, C5 y C14). Un número significativo de casos, declaran

como atributo la necesidad de creer en la modificabilidad cognitiva estructural. En esa línea se constatan convicciones como estas: “debe tener certeza que todas las personas podemos ser modificados cognitivamente” (C16), “debe ser una persona con la idea clara que todas las personas son modificables, sus estudiantes y hasta ella misma (C18).

Mecanismos Evaluativos (ME)

Las respuestas al primer cuestionario revelan que, en el ámbito de los mecanismos evaluativos (ME), 9 % de los participantes de la investigación mencionan mecanismos coincidentes con el enfoque de Feuerstein; así queda estipulado en el C4: “en base a parámetros dentro de su proceso de aprendizaje como, por ejemplo: aprendizaje mediado, zona de desarrollo próximo”. Las respuestas del segundo cuestionario permiten detectar que el foco de evaluación tiende a centrarse en aspectos mediacionales y en el uso de instrumentos como la batería del LPAD (61%). Esto queda reflejado en las impresiones de los siguientes casos: “a través de la aplicación de instrumentos o evaluaciones psicométricas con el objetivo de mediar aquellas habilidades cognitivas (básicas ,medias y superiores) para posteriormente brindar los apoyos necesarios para su correcto desarrollo” (C3), “potenciando las fortalezas del individuo teniendo en cuenta sus debilidades, favoreciendo la equidad entre sus pares y aplicando la Evaluación Dinámica del Aprendizaje” (9); “a través de una evaluación dinámica, LPAD o EDPA” (C9, C16 y C19).

Percepción del Propio Comportamiento Cognitivo (PCC)

El Cuadro 4 ilustra la parametrización de los resultados de los cuestionarios en torno a la percepción del propio comportamiento cognitivo de los estudiantes.

Cuadro 4

Porcentaje de frecuencia de las percepciones del propio comportamiento cognitivo.

Subcategorías	Cuestionario 1		Cuestionario 2	
	Nº Casos	%	Nº Casos	%
Sentimiento de Competencia Positivo (SCP)	11	48	19	83
Sentimiento de Competencia Negativo (SCN)	0	0	0	0
Estado Afectivo Positivo frente a Evaluación (EAPFE)	2	9	18	78
Estado Afectivo Negativo frente a Evaluación (EANFE)	14	61	4	17
Fortaleza Cognitiva (FC)	4	17	8	35
Debilidad Cognitiva (DC)	1	4	6	26

Al atender el sentimiento de competencia (SC) que experimentan los sujetos de la muestra del estudio en el primer cuestionario, se aprecia una tendencia de los sujetos a declarar que se sienten capaces de resolver tareas o problemas de ejecución cognitiva (48 %). Esta tendencia se observa en expresiones como las siguientes: “tengo una capacidad cognitiva con la que puedo lograr varias metas, ya que tengo desarrollado muchas de estas competencias” (C21); “creo que en relación con habilidades cognitivas y mi capacidad considero que tengo muchas fortalezas, al igual que debilidades, pero esas debilidades son más oportunidades ya que son posibles de mejorarlas” (C13). Pese a declarar estos sentimientos positivos, cuando se les pregunta por lo que sienten frente al acto evaluativo, evidencien experimentar muchos sentimientos negativos como nervios, ansiedad, presión y angustia (61 % de la muestra): “nerviosismo, pues no sé si podré recuperar toda la información necesaria” (C10); “presionada, ya que cuando estoy siendo evaluado por alguien quien es muy inteligente y tiene un buen manejo de la información, yo me siento con inseguridad al momento de responder algo” (C6).

En las respuestas del segundo cuestionario se advierte una mayor tendencia a la experimentación de un sentimiento positivo de competencia cognitiva (82 %). Es esto precisamente lo que señalan los siguientes sujetos de estudio: “he estado en un periodo de gran y constante modificabilidad con respecto a sus elementos estructurales esto debido a todas las nuevas informaciones provenientes de los ramos. Con el trascurso del tiempo he aprendido que mi capacidad cognitiva es flexible debido a los diversos métodos de estudios que debemos utilizar” (C3); “pienso que tengo una capacidad cognitiva alta, debido a que entre más aprendo temas nuevos y los comprendo, mis neuronas se nutren más de aquello” (C9). Respecto a aquello que se siente cuando es necesario enfrentar un proceso evaluativo, se advierte una tendencia a la baja en los sentimientos negativos experimentados (17 %) y un aumento en los positivos (78%) , aun bajo la lógica de las restricciones que enmarcan esos sentimientos: “al ser una evaluación más dinámica se hace más entretenida, pero ya aumentando la complejidad se empieza a notar el cansancio, ya sea visual o corporal”(C12); “siento que me hago consciente de las capacidades que poseo” (C9).

En términos de fortalezas cognitivas (FC), los estudiantes expresan, en la primera recogida de información, una baja inclinación en el reconocimiento de funciones cognitivas u operaciones mentales (17 %). Del universo de actividades mentales solo se revelan las siguientes: *organización de información, percepción clara, planificación de la conducta y autorregulación* (C5, C7, C13, C15). Después de la intervención, la tendencia se duplica, llegando a un 34 %. Las actividades mentales reconocidas son las siguientes: *conducta comparativa, percepción clara, proyección de relaciones, organización de la información, orientación espacial y temporal y análisis* (C5, C7, C8, C9, C12, C13, C14, C15). Respecto del reconocimiento de debilidades cognitivas vinculadas al enfoque de evaluación de Feuerstein (DC), en el primer cuestionario, solo un caso señala tener dificultades para organizar información (C15). Las respuestas del segundo cuestionario revelan que el 26 % manifiesta reconocer debilidades cognitivas como las siguientes: *dificultad para planificar la conducta, impulsividad, bloqueo en la comunicación de las respuestas, precisión en exactitud para comunicar respuestas* (C1, C3, C7, C12, C14, C21).

Resultados de la aplicación del instrumento del LPAD Organización de Puntos

En el pretest, 39,1 % de la muestra del estudio logra un nivel de eficiencia alto (9 casos); 43,5 % alcanza el nivel de eficiencia adecuado (10 casos); 8,7 % se sitúa en un nivel de eficiencia moderado (2 casos) y el 8,7 %, en el nivel de eficiencia bajo (2 casos). En el posttest, 82,6 % alcanza el primer nivel (19 casos), 17,5 % se sitúa en el segundo nivel (4 casos). Ninguno de los miembros de la muestra logra, en la segunda evaluación, los niveles de eficiencia moderado y bajo.

El 29 % de la submuestra de estudio (14 de 23 casos) alcanza un índice de modificabilidad alto (4 casos), 21 % se sitúa en el índice de modificabilidad moderado (3 casos) y el 50 % evidencia un índice de modificabilidad bajo (7 casos).

Resultados de la categorización a partir de la matriz de convergencia de resultados

En la metacategoría *Representación del sentido de la evaluación del potencial de aprendizaje*, cinco casos alcanzaron un alto nivel de proximidad al método Feuerstein: C3 y C18 con bajo índice de modificabilidad ; C14, C16 y C19 con ausencia de modificabilidad producto de la máxima eficiencia alcanzada tanto en pretest como en el posttest ; 8 casos lograron un moderado nivel de proximidad: C4 con alto índice de modificabilidad ; C12 con bajo índice de modificabilidad y C5, C7, C9, C17, C20 y C22 sin índice de modificabilidad; 3 casos se situaron en un bajo nivel de proximidad: C11 con alto índice

de modificabilidad, C1 con moderado y C10 con bajo índice de modificabilidad); finalmente, 7 casos no evidenciaron ninguna proximidad: C8, C21 y C23 con alto índice de modificabilidad, C6 con moderado y C2, C13 y C15 con bajo índice de modificabilidad.

En la metacategoría *Percepción del propio comportamiento cognitivo*, 2 casos alcanzaron un alto nivel de proximidad al método Feuerstein: C12 con bajo índice de modificabilidad y C7 sin índice de modificabilidad); 6 casos logan un moderado nivel de proximidad: C8 y C21 con alto índice de modificabilidad, C13 con bajo índice de modificabilidad y C5, C9 y C14 sin índice de modificabilidad; 13 casos se ubican en un bajo nivel de proximidad: C4 y C23 con un alto índice de modificabilidad, C1 con índice de modificabilidad moderado; C2, C3, C10, C15 y C18 con bajo índice de modificabilidad y C16, C17, C19, C20 y C22 sin índice de modificabilidad); por último, 3 casos no logran ningún tipo de aproximación al método Feuerstein: C11 con alto índice de modificabilidad y C6 con un moderado índice de modificabilidad.

5. Discusión y conclusiones

La comparación de los resultados analizados en los dos momentos en los cuales se recogió información permitió describir varios cambios significativos en las representaciones que tenían los sujetos de estudio en torno al fenómeno de la evaluación del potencial de aprendizaje, después de experimentar procesos de evaluación dinámica mediada, asociados al conjunto de principios explicativos de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y de las Experiencias de Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein. Si bien es cierto las representaciones iniciales que tenían los estudiantes no estaban arraigadas en el enfoque estático de la evaluación, las experiencias mediacionales a las cuales fueron expuestos generaron cambios en términos del concepto evaluativo, de las características, saberes y/competencias que debe tener el evaluador y de los mecanismos evaluativos que se requieren para evaluar cognitivamente a una persona en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Estas representaciones permiten desmarcarse de las clásicas concepciones evaluativas del potencial de aprendizaje como las de Sternberg y Grigorenko, (2003), las cuales solo se fundamentan en un buen entrenamiento que, en ningún caso, exige criterios mediacionales o la elaboración de un perfil de modificabilidad. Es revelador que los sujetos de estudio estén en condiciones, después de la intervención, de asignarle un rol fundamental al sistema de creencias que nutre las posibilidades de cambio estructural de un sujeto. También es significativo que demanden como competencias evaluativas conocer y poner en práctica los criterios mediacionales propuestos por Feuerstein et al. (2010 y 2012) y asumir que las brechas que se dan entre el aprendizaje real y potencial de una persona son oportunidades de modificabilidad o de plasticidad cerebral (Lebeer, 2013). Finalmente, es altamente significativo que, por su condición de futuros educadores diferenciales, estos estudiantes valoren el Learning Potential Assessment Device como un mecanismo que permite demostrar que las personas no son víctimas de su historia.

Los cambios también se replicaron en las nuevas percepciones que emergieron de las experiencias de evaluación dinámica mediada a las cuales fueron expuestos los estudiantes. El aumento de casos con sentimientos de competencia positivos permite concluir, para la muestra de estudio, que la exposición a experiencias de aprendizaje mediado en contextos evaluativos favorece la autoeficacia, la toma de conciencia del cambio cognitivo estructural (Feuerstein et al., 2003) y la creencia en la posibilidad cierta de alejarse del curso normal del desarrollo, independiente de los factores que

pueden condicionar la creencia en modificabilidad: factores ambientales, genéticos, hereditarios, culturales, sociales, educativos y otros que se han erigido como clásicos determinantes del comportamiento humano (Feuerstein, 2010). Como manifiesta Kopciowski (2023), el incremento del sentimiento de competencia es parte de un círculo virtuoso (en el cual convergen aspectos emocionales y cognitivos) que detona una mejor autoimagen, un mayor esfuerzo en la ejecución de las tareas y, por extensión, un fortalecimiento de las habilidades cognitivas.

Los resultados también revelan un cambio en la percepción de la dimensión afectiva, ya que los sujetos manifiestan experimentar menos estados afectivos negativos. Esto es consistente con los fundamentos del enfoque evaluativo dinámico de Feuerstein que demanda al mediador abordar estos estados para desbloquear a los sujetos y permitirles acceder a la modificabilidad.

Los cambios en el área del reconocimiento de funciones cognitivas u operaciones mentales fueron discretos. Es probable que las respuestas dadas por los estudiantes en esta área no reflejen, en propiedad, el nivel de toma de conciencia de su funcionamiento mental. Sin perjuicio de aquello, es relevante destacar que entre seis y ocho casos pudiesen nombrar algunas funciones cognitivas u operaciones mentales declaradas en el sistema teórico de Feuerstein. El reconocimiento de las funciones cognitivas deficientes como la falta de precisión y exactitud y el boqueo en la comunicación de respuestas coincide con los hallazgos de investigaciones como las realizadas por Vásquez y cols. (2020) con estudiantes universitarios. Más allá de los resultados, es importante considerar que el dominio de las funciones cognitivas es fundamental para procesar, adaptarse y responder a las demandas del medio (Falik, 2022).

Las diferencias de puntajes obtenidos entre el pretest y el postest del instrumento Organización de Puntos de la Batería Evaluativa LPAD permiten determinar que la exposición a experiencias de evaluación dinámica mediada impactó positivamente la modificabilidad cognitiva de siete de los sujetos de la submuestra del estudio, lo que equivale al 50 % del total intervenido, es decir, a quienes finalmente lograron un *índice de modificabilidad alto y adecuado*. También se incrementaron los niveles de eficiencia de todos los sujetos que configuraron la muestra de la investigación. Esto quedó reflejado en una diferencia porcentual positiva de 43,5 pts. a favor de quienes lograron un nivel de eficiencia alto en el postest. Es importante destacar que el 61 % de los estudiantes logró modificar positivamente su nivel de eficiencia cognitiva. Estos resultados coinciden con los hallazgos de la investigación conducida por Doll (2010), quien también demostró que la evaluación dinámica mediada del potencial de aprendizaje impacta positivamente la modificabilidad cognitiva estructural de estudiantes universitarios. En la misma línea, los hallazgos en esta parte de la investigación son congruentes con los resultados de las investigaciones de Feuerstein et al. (2019) y con el positivo impacto del método Feuerstein que revelan los estudios del estado del arte indagativo de autores como Narváz Burbano y Moreno de la Cruz (2022), Dos Santos-Lima y Shüssler-D´haroz (2023) y Bielik (2021).

Respecto del efecto que puede tener la representación de lo que significa la evaluación del potencial de aprendizaje (en el contexto del método de Feuerstein) en el comportamiento cognitivo de los sujetos, es posible señalar que, para la muestra del estudio, el impacto es bajo. Si se considera a aquellos estudiantes que obtuvieron un nivel de proximidad y un índice de modificabilidad entre alto y moderado respectivamente, solo se halló un caso representativo (C4), el cual tuvo 33 puntos de diferencia entre el pretest y el postest del instrumento Organización de Puntos. Este

resultado estuvo condicionado por dos factores: el alto nivel de eficiencia demostrado por los sujetos en ambos momentos evaluativos (80/80 puntos de logro) y el bajo margen de diferencia que podían obtener la mayoría de los casos (70 % de la muestra), producto de una alta o adecuada eficiencia en el pretest (diferencias entre 2 y 7 puntos solamente).

Las percepciones del propio comportamiento cognitivo (percepciones próximas al enfoque de Feuerstein) también tuvieron un bajo efecto en el comportamiento cognitivo evidenciable en los resultados del test de Organización de Puntos. En efecto, solo un caso (C21) de la muestra obtuvo niveles de proximidad y de modificabilidad entre alto y moderado.

En síntesis, los resultados del estudio avalan la necesidad de seguir implementando el enfoque de la evaluación dinámica mediada de Feuerstein en el plan de estudio de los estudiantes de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha. El cambio representacional de lo que implica evaluar a un sujeto dinámicamente a través de experiencias de aprendizaje mediado contribuye al cambio paradigmático que los sistemas educativos necesitan para transitar desde un enfoque centrado en la enseñanza hasta un enfoque “centrado en la formación integral y positiva de los individuos..., considerando sus características cognitivas, emocionales y relacionales” (Masciavé y Raddi, 2022, p.114). Mención especial merece el impacto que puede tener este estudio en la formación inicial de pedagogos en educación diferencial, toda vez que, en el mediano plazo, tendrán la responsabilidad de usar la evaluación no como un fin, sino como medio de mejora de la capacidad adaptativa y transformadora de los seres humanos. En efecto, el estudio nutre, por un lado, el sistema de creencias, fundamento de las posibilidades de cambio estructural de un ser humano; y, por el otro, la convicción de incorporar la práctica del método Feuerstein como requisito formativo de los educadores diferenciales.

Finalmente, es importante destacar que el presente estudio presenta limitaciones metodológicas que deben ser abordadas en futuras investigaciones. Se propone, en consecuencia, aumentar la muestra, reemplazar el cuestionario por la entrevista y usar varios instrumentos del LPAD en las intervenciones.

Referencias

- Avendaño-Castro, W., Parada-Trujillo, A. y Casadiego-Rivera, E. (2020). Efectos de la aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental sobre un grupo de jóvenes infractores. *Revista Criminalidad*, 62(2), 165-179.
- Bandeira-Andriola, W. (2022). Evaluation of the quality of teaching mediation in a university environment. *Revista Diálogo Educativo*, 21(68), 75-100.
<https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ds04>
- Bielik, M. (2021). Dynamic assessment and its state of the art in the Czech Republic and Slovakia. *Československá Psychologie*, 55(2), 201-214.
<https://doi.org/10.51561/cspsych.65.2.201>
- Calero-García, M. D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16(2), 217-221
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison. K. (2018). *Research methods in education (8th.Edition)*. Routledge
- Creswell, J. W y Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative and quantitative, and mixed methods approaches*. Sage

- Doll, I. (2010). *Evaluación dinámica mediada del funcionamiento cognitivo como estrategia para mejorar los estándares de formación en estudiantes de primer año de la carrera de medicina de una universidad privada*. [Tesis de Magíster]. UDM.
- Dos Santos-Lima, F. y Shüssler-D´haroz, M. (2023), Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão sistemática. *Educación*, 32(62), 121-143.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.004>
- Dughi, T. y Ianc. R., (2022). Students' self-efficacy and Feuerstein instrumental enrichment. *Journal Plus Education*, 30(1), 53-66. <https://doi.org/10.24250/jpe/1/2022/tsd/ri>
- Dwolatzky, T., Feuerstein, R. S., Manor, D., Cohen, S., Devisheim, H., Inspector, M., Eran, A. y Tzuriel, D. (2021). Changes in brain volume resulting from cognitive intervention by means of the Feuerstein instrumental enrichment program in older adults with mild cognitive impairment (MCI): A pilot study. *Brain Sciences*, 11(2), 1637.
<https://doi.org/10.3390/brainsci11121637>
- Falik, L. (2022). The mediated learning experience: contribution to the therapeutic process. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 60-70.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M. D., Campllonch, J. M. y Belchí, J. (2000). *Evaluación del potencial de aprendizaje-2*. TEA.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment*. University Park Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L.H. and Rand, Y. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability. The learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques*. International Center for de Enhancement of Learning Potential.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, E. (1988). *Don't accept me as I am*. Springer.
- Feuerstein, R., Falik, L. H. y Feuerstein, R. S. (2003). *Feuerstein's theory & applied systems: A reader*. ICELP.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S. y Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College.
- Feuerstein, R. y Benham, A. (2012). *What learning looks like. Mediated learning in theory and practice, K-6*. Teachers College Press.
- Feuerstein, R., Tzuriel, D., Cohen, S., Cagan, A., Yosef, L., Devisheim, H., Falik, L. y Goldenberg, R. (2019). Integration of Israeli students of Ethiopian origin in Israeli universities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 18(1), 18-34.
<https://doi.org/10.1891/1945-8959.18.1.18>
- Figuroa, C. y Orelo, G. (2019, 10-13 septiembre). *Aprender sin distancia: potencialidad del modelo mediado en los procesos de aprendizaje de estudiantes rezagados en ingeniería. Retos en la formación de ingenieros en la era digital* [Ponencia]. Segundo Congreso Latinoamericano de Ingeniería. Cartagena de Indias, Colombia. <https://doi.org/10.26507/ponencia.68>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Fuentes, S. (2017). Mediación y autorregulación en la formación de aprendices autónomos: una mirada desde la tarea universitaria, *Revista Assensus*, 2(2), 9-26.
<https://doi.org/10.21897/assensus.1318>
- Glavan, A. (2020). Specific educational interventions in the rehabilitation of cognitive capacities of adults due to a cerebrovascular accident (experimental investigation). *World Science*, 6(58). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7121
- González, H. y Galindo, L. (2011). Aplicación de la EAM a la estrategia ABP en estudiantes de tercer semestre de medicina, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. *Latreia*, 24(2). 422-431.

- Keung, A. Y.-c., Ho, V. F.-l. y Shum, K. K.-m. (2022). Early cognitive intervention using mediated learning for preschoolers with developmental delay: A randomized controlled trial. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1109-1132. <https://doi.org/10.1111/bjep.12490>
- Kopciowski, J. (2023). The Desire to Grow and Improve and the Tools to Achieve It. Mediated Learning Experience: *International Practices and Advances*, 1(1), 69-110.
- Kozulin, A. (2015). The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 252-261. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.252>
- Kozulin, A. (2021). Why Teachers Need Metacognition Training? *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 59-64. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170206>
- Lebeer, J. (2013). La modificabilidad, neuroplasticidad y la ecología del aprendizaje en función de la educación inclusiva. En S. López de Maturana (Ed. y Comp.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 224-247). Universidad de la Serena.
- Lebeer, J. (2016). Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation. *NeuroRehabilitation*, 39(1), 19-35. <https://doi.org/10.3233/NRE-161335>
- Mahmoud Mohammed, E. (2022). The effectiveness of instrumental enrichment on developing primary language school pupils' reasoning skills and achievement in science. *Journal of The Faculty of Education- Mansoura University*, 119, 79-102. <https://doi.org/10.21608/maed.2022.288891>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M. y Arancibia-Gutiérrez, B. (2020) ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>
- Maldonado-Fuentes, A. y Sandoval-Rubilar, P. (2020). Representaciones sobre evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 119-130. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.552>
- Masciavé, G. & Raddi, D. (2022). LPAD: A Tool for the School of the Future. *Formazione & insegnamento*, 20 (2), 107-115.
- Salas Guzman, N., Morales Aldunate, A., Arévalos Berríos, R. y Assael Budnik, C. (2010). Estrategias para el mejoramiento de habilidades cognitivas: resultados de una intervención mediada. *Boletín de Investigación Educativa*, 25(1), 63-78.
- Narváez Burbano, J. H. y Moreno De La Cruz, O. N. (2022). Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: revisión sistemática de literatura científica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 29-51. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.3>
- Ricci, K., Gomes Assis, C., Nico Nogueira, M. y Seabra Gotuzo, A. (2020). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) básica em crianças com TDAH e Dislexia. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 259-282. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.371.914>
- Sabariégo, M. (2009). El proceso de investigación. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). La Muralla.
- Sans Martín, A. (2009). Estrategias de recogida y análisis de información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-357). La Muralla.
- Stake, R.E. (2020). *Investigación con estudios de casos (6ta. Edición)*. Morata.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica. Naturaleza y medición del potencial de aprendizaje*. Paidós.

- Tzuriel, D., Cohen, S., Feuerstein, R., Davisheim, H., Zaguri-Vittenberg, S. and Goldenberg, R. (2021). Evaluation of the Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE) program among Israeli-Arab students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1951409>
- Vasquez Aqueveque, A. M., López de Maturana Luna, S., Matsuda Oteiza, K. I. y Labra Godoy, L. P. (2020). Funciones cognitivas en estudiantes que ingresan a Educación Superior. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 18-35. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1807>
- Villalta Paucar, M. A., Budnik, C. A., Delgado-Vásquez, A. E., Torres-Acuña, W. y Lebeer, J. (2022). Effect of mediated learning in teacher-child interactions in urban and rural primary school classrooms: an exploratory study. *Language and Sociocultural Theory*, 8(2), 239-262. <https://doi.org/10.1558/lst.18173>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development in higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (2da. edic.)*. Visor.

Breve CV de autora y autor

Ivette Olga Doll Castillo

Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Educación, Mención Desarrollo Cognitivo y Doctora en Educación por la Universidad de Almería, España. Actualmente, se desempeña como profesora de pregrado y postgrado en el Departamento Disciplinar de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha y como profesora de la Carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Católica de Valparaíso. Funge como par evaluador en la Comisión Nacional de Acreditación de la República de Chile y en la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay. Se especializó en Modificabilidad Cognitiva Estructural en la red de centros autorizados del Feuerstein Institute. Sus líneas de investigación se relacionan con el ámbito del desarrollo del pensamiento en contextos educativos. Ha desempeñado funciones profesionales y directivas en varias universidades chilenas, en centros de educación escolar y en instituciones que atienden a personas del espectro autista. Email: Ivette.doll@upla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-0111-7713>

Claudio Marcelo Parra Vásquez

Profesor de Lenguaje y Comunicación, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, Magíster en Lingüística Aplicada, con estudios doctorales en la Universidad de Almería, España. Actualmente, se desempeña como profesor de pregrado y postgrado y como secretario académico en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello de Chile. Realizó estudios avanzados en Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) y Evaluación Dinámica de la Propensión del Aprendizaje (LPAD) en la red de centros de entrenamiento del Feuerstein Institute. En su calidad de Trainer en MCE fue autorizado por el International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP/Jerusalén) para capacitar a profesionales de la educación en la aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental del método Feuerstein. Ha dictado más de cuarenta cátedras universitarias en instituciones de educación superior de Chile y Latinoamérica. Su vocación profesional lo ha llevado a prestar

servicios pedagógicos y directivos en todos los niveles del sistema educativo (escolar, superior y técnico-profesional), desde donde ha impulsado proyectos de innovación con impacto nacional. Email: Claudio.parra@unab.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2497-290X>