



Aproximación al estudio de las orientaciones motivacionales de
estudiantes del Plan 1994 Martha Averbug

Autora: María Irene Alonso Cabrera

Maestría en Psicología y Educación

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

2024



Aproximación al estudio de las orientaciones motivacionales de
estudiantes del Plan 1994 Martha Averbug

Autora: María Irene Alonso Cabrera

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Psicología y Educación

Tutora de Tesis: Prof. Adj. Karina Curione Bulla

Montevideo, Uruguay

2024

Dedicatorias

A mi madre María del Carmen, quien desde pequeña me habló de su trayectoria como estudiante de Bachillerato nocturno, de la inspiración que sus docentes le generaron y del acompañamiento incondicional que recibió de sus pares.

A Carlos, compañero siempre, en esta historia de seguir dando pretextos para ser felices y motivos para seguir creyendo.

A Uli, Gali, Sabri y Ana, porque me recordaron que nada es tan importante.

A las mujeres de mi familia, quienes estuvieron antes que yo, quienes quisieron seguir estudiando, que me hablaron de sus luchas y postergaciones. Ya no están aquí pero sus historias viven en mí.

Por último (aunque siempre son lo primero), a mis hijas Josefina y Catalina, quienes fueron pacientes frente a las postergaciones y entusiastas ante los logros como si fueran propios, son siempre el sentido de todo.

Agradecimientos

A la Dra. Karina Curione, por acercarme al mundo de la investigación y de la motivación; de su modelo como tutora me llevo aprendizajes que tendré presentes toda mi vida.

Al Mag. Manuel Cavia, compañero de tesis, por su permanente escucha, generosidad y disposición al trabajo conjunto, indispensable durante este trayecto. A la Mag. Vanina Osimani por su asesoramiento y acompañamiento generoso. A la Mag. Verónica Salomone por las horas de reflexión y consuelo mutuo.

A las Dras. Mabela Ruiz y Esther Angeriz, quienes siempre estuvieron atentas a nuestras inquietudes, aportando palabras de aliento y calma.

A la Prof. Jimena Caridad, hermana de la vida y colega, quien me acercó al Plan 1994, mostrándome su valor con entusiasmo.

A mis compañeras, maestras y psicólogas, que escucharon con paciencia respecto a esta tesis por un tiempo que parece eterno; llevo su confianza y compañerismo siempre.

A docentes y estudiantes de las instituciones donde esta investigación se realizó, por el tiempo aportado y la disposición permanente a colaborar. Ellos y ellas son quienes más justifican esta investigación y quienes mayor entusiasmo han demostrado.

Lista de Gráficos, Tablas y Figuras

Gráfico 1: Matriculación por niveles educativos desde 2000 a 2023	16
Gráfico 2: Matriculación de jóvenes y adultos en Educación Media Superior en el período 2011-2023	20
Gráfico 3: Matriculación total de hombres en Educación Media Superior en el período 2018-2023	21
Gráfico 4: Matriculación total de mujeres en Educación Media Superior en el período 2018-2023	22
Tabla 1: Análisis de confiabilidad por dimensión	68
Tabla 2: Estadísticos descriptivos de los 28 ítems de EME	70
Tabla 3: Estadísticos descriptivos por dimensión de la EME	72
Tabla 4: Correlación entre dimensiones	74
Tabla 5: Diferencias en sexo en función de medias y estudio t de Student	75
Figura 1: Palabras asociadas a la Amotivación en entrevistas a estudiantes	96
Figura 2: Palabras asociadas a la Motivación Extrínseca en entrevistas a estudiantes	100
Figura 3: Palabras asociadas a la Motivación Intrínseca en entrevistas a estudiantes	102
Figura 4: Palabras asociadas a la valoración del Plan 1994 en entrevistas a estudiantes	110
Figura 5: Palabras asociadas al egreso en entrevistas a estudiantes	123
Figura 6: Palabras asociadas a las posiciones docente sobre los alumnos en entrevistas a profesores	130
Figura 7: Palabras asociadas a las posiciones docente sobre la motivación de alumnos en entrevistas a profesores	135
Figura 8: Palabras asociadas a la evaluación del Plan 1994 en entrevistas a profesores	142
Figura 9: Palabras asociadas a las posiciones docentes sobre el egreso de los alumnos en entrevistas con profesores.	151

Lista de Siglas

TAD	Teoría de Autodeterminación
EMS	Educación Media Superior
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
EM	Educación Media
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
EMB	Educación Media Básica
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
ONG	Organización No Gubernamental
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
EP	Educación Primaria
AET	Abandono Escolar Temprano
MI	Motivación Intrínseca
ME	Motivación Extrínseca
TEC	Teoría de Evolución Cognitiva
CES	Consejo de Educación Secundaria
AMS	Academic Motivation Scale
ADES	Asociación de Docentes de Educación Secundaria

Resumen

El acceso y la permanencia de los estudiantes en Educación Media en Uruguay presenta hoy grandes desafíos en la confección de políticas sociales y educativas. Con el objetivo de mejorar la trayectoria educativa de los estudiantes adultos de Educación Media Superior se elaboró, por parte del colectivo docente del Liceo N° 1 de Montevideo, un proyecto de carácter semestral. Este proyecto recibe el nombre de “Bachillerato para adultos y jóvenes con condicionamientos laborales, sociofamiliares, de salud o con privación de libertad - Plan 1994 Martha Averbug”, y es hoy el plan de mayor crecimiento de matrícula en Educación Media.

Esta investigación tiene un diseño secuencial explicativo. Se aplicó, en una primera fase, la Escala de Motivación en Educación (EME), diseñada por Vallerand et al. (1992) a 177 estudiantes de un liceo montevideano. En la segunda fase, se realizaron entrevistas semidirigidas a 11 estudiantes y 6 docentes de la misma institución. En las entrevistas se indagaron aspectos vinculados a la motivación de los estudiantes, a la evaluación que los entrevistados tienen del Plan 1994, así como las proyecciones de culminación y egreso del alumnado. A nivel cuantitativo se hallaron resultados similares a los presentados en estudios realizados en población adulta en la educación formal en otros países latinoamericanos, con una baja Amotivación y una fuerte Regulación Identificada. Respecto a los aspectos cualitativos de la investigación se reconoció un alto compromiso en el desempeño profesional manifestado por los docentes, la identificación del posible impacto de aspectos socioeconómicos en las trayectorias de los estudiantes, y la necesidad de espacios de coordinación con otros docentes en forma intrainstitucional para la elaboración de estrategias conjuntas. Los estudiantes, por su parte, dan cuenta de una valoración positiva del Plan 1994, así como la comunicación fluida con el personal docente y no docente. Por otro lado, se observa que el desempeño laboral y el cuidado de menores a cargo afecta negativamente las trayectorias educativas.

Palabras clave: Motivación, Educación Media Superior, Educación de Adultos

Abstract

The access and permanence of students in Secondary Education in Uruguay today presents great challenges in the creation of social and educational policies. With the aim of improving the educational trajectory of adult students in Higher Secondary Education, a semi-annual project was developed by the teaching staff of Liceo No. 1 of Montevideo. This project is called "Baccalaureate for adults and young people with work, socio-family, health or deprivation of liberty conditions - Plan 1994 Martha Averbug", and it is today the plan with the greatest growth in enrollment in Secondary Education.

This research has an explanatory sequential design. In the first phase, the Educational Motivation Scale (EME) was applied, designed by Vallerand et al. (1992) to 177 students from a Montevideo high school. In the second phase, semi-directed interviews were conducted to 11 students and 6 teachers from the same institution. In the interviews, aspects related to the motivation of the students, the evaluation that the interviewees have of the Plan 1994, as well as the projections of completion and graduation of the students were investigated. At a quantitative level, similar results were found to those presented in studies carried out on the adult population in formal education in other Latin American countries, with low Amotivation and strong Identified Regulation. Regarding the qualitative aspects of the research, a high commitment in the professional performance expressed by the teachers was recognized, the identification of the possible impact of socioeconomic aspects on the trajectories of the students, and the need for coordination spaces with other teachers for the development of joint strategies. The students, for their part, report a positive assessment of the Plan 1994, as well as the fluid communication with teaching and non-teaching staff. It is observed that job performance and caring for dependent minors negatively affects educational trajectories.

Key words: Motivation, Secondary Education, Adult Education

Tabla de Contenidos

Introducción	12
Capítulo 1: Fundamentación y Antecedentes	15
Fundamentación	15
Antecedentes	22
Antecedentes Nacionales	22
Antecedentes Internacionales	26
Capítulo 2: Planteamiento de Problema y Preguntas de Investigación	32
Capítulo 3: Marco Teórico Referencial	34
Motivación	34
Teoría de Autodeterminación	35
Motivación Intrínseca	38
Motivación Extrínseca	39
Amotivación	40
Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca	41
La Desafiliación en Educación Media	43
La Desafiliación en la Educación Media Superior	48
Trayectorias Educativas	52
Las Posiciones Docentes	56
Capítulo 4: Metodología	59
Tipo de Estudio	59
Instrumentos	60
Muestra	62
Procedimiento	64

Consideraciones Éticas	66
Capítulo 5: Análisis Cuantitativo	68
Análisis de Fiabilidad	68
Análisis Descriptivo de los Ítems	69
Estadísticos Descriptivos por Dimensión de la EME	72
Correlaciones entre Dimensiones	73
Correlación entre Sexo y Orientación Motivacional	74
Análisis de Resultados Cuantitativos en la EME	76
Capítulo 6: Análisis Cualitativo	79
Entrevistas a Estudiantes	79
Situación Personal Actual	80
Trayectorias Educativas Previas al Ingreso al Plan 1994	86
Análisis de las Orientaciones Motivacionales de Estudiantes	94
Trayectoria Educativa Actual	103
Evaluación del Plan 1994 y del Contexto Institucional	109
Evaluación del Proceso de Aprendizaje durante la Emergencia Sanitaria	117
Expectativas de Egreso y Continuación de las Trayectorias Educativas	120
Entrevistas a Docentes	123
Situación Profesional Actual y Antecedentes Laborales	124
Posiciones Docentes respecto a los Alumnos	126
Posiciones Docentes respecto a la Motivación de los Estudiantes	131
Valoración Docente del Plan 1994	136
Posiciones Docentes respecto a la Desafiliación Estudiantil	144
Autopercepción del Desempeño Profesional	152
Evaluación del Proceso de Enseñanza en la Educación Remota de Emergencia	156

Posiciones Docentes respecto al Egreso de los Estudiantes	159
Capítulo 7: Discusión	163
Discusión del Objetivo Específico 1	163
Discusión del Objetivo Específico 2	169
Discusión del Objetivo Específico 3	176
Discusión del Objetivo Específico 4	179
Capítulo 8: Conclusiones	186
Limitaciones del presente estudio y perspectivas futuras	194
Referencias bibliográficas	196
Apéndices	213
Anexos	229

Introducción

Esta investigación se propuso conocer las orientaciones motivacionales de los estudiantes adultos del Plan 1994 Martha Averbug, a partir de las conceptualizaciones desarrolladas en la Teoría de Autodeterminación (TAD). Se consideró que era necesario analizar información a partir de vertientes cuantitativas así como cualitativas, integrando tanto las opiniones aportadas por estudiantes y por docentes, participantes de este plan, en un liceo de Montevideo.

La ausencia de información sustancial respecto a la población objetivo del Plan 1994, así como la documentación de antecedentes de su cuerpo docente justifican la necesidad de esta investigación. Siendo el plan vigente para adultos con mayor número de inscriptos, no es tenido en cuenta por investigaciones estadísticas estatales. Se consideró que el tema es relevante, en tanto es recurrente la visualización de los bajos números de egreso de Educación Media Superior (EMS) a nivel nacional. En relación a esta información se toman en particular los datos aportados por INEEd (2020), que refieren para ese año que la tasa de personas con Educación Media Superior es de 42,7%. Se concluye en este informe que, si se toman los datos desde 1980, el número de egresados se ha duplicado; sin embargo, ese aumento está 20 puntos porcentuales debajo del promedio de América Latina y 57 puntos porcentuales por debajo de la meta determinada por la Ley de Educación N°18437.

Esta investigación tuvo un diseño mixto cualitativo y cuantitativo. Los estudios cuantitativos se realizaron utilizando como instrumento la Escala de Motivación en Educación (EME) creada por Vallerand et al. (1992). Por otro lado, a nivel cualitativo se realizaron entrevistas semidirigidas a estudiantes y docentes, con preguntas de carácter especular. En las mismas se indagaron los aspectos motivacionales referidos por los estudiantes, sus antecedentes de trayectoria educativa y sus proyecciones de egreso; por otro lado, se consultó a los docentes los mismos aspectos percibidos en los estudiantes, indagando los aspectos

motivacionales en cada caso, así como los antecedentes en trayectoria educativa y proyecciones de egreso.

Esta investigación tiene limitaciones evidentes al momento de proveer información referente a toda la población estudiantil, radicando la recolección de datos en un único liceo de Montevideo. A pesar de ello, se logra cumplir con los objetivos iniciales en relación a aportar mayor luz sobre la evaluación que el Plan 1994 tiene sobre los estudiantes y los docentes del mismo. Por otro lado se incluyeron indagaciones en las entrevistas en relación a las experiencias y consecuencias, tanto para el alumnado como para el cuerpo docente, que la emergencia sanitaria, debido a la pandemia de SARS-CoV-2, tuvo en el desempeño educativo. Este aspecto no estaba incluido en el proyecto inicial porque el mismo fue realizado en el año 2019.

El impacto inédito que tuvo la situación de emergencia sanitaria del año 2020 está aún siendo evaluado por la academia, incluyendo la afectación a alumnos y alumnas, docentes, centros de estudios y comunidad. Este estudio, cuyo proceso de trabajo de campo debía haber iniciado en marzo de 2020, no escapó a esa realidad. Por esas razones se debieron hacer modificaciones que tomaran en cuenta esta nueva realidad. Aspectos como la accesibilidad a dispositivos y la conectividad, así como las habilidades para el uso mostradas en la educación remota de emergencia surgidas en ese momento fueron abordadas por Cancela (2022). En la misma se da cuenta de que, a pesar de la existencia del Plan Ceibal, el mismo no incluía a estudiantes adultos antes del año 2021. Esto hizo que los y las estudiantes de menores quintiles socioeconómicos tuvieran un seguimiento efectivo en los cursos de 28%, mientras que el 60% de los de mayor quintil siguieron efectivamente los cursos (Cancela, 2022).

Esta tesis está organizada a través de capítulos que se detallan a continuación: En el Capítulo 1 se describe la fundamentación de esta investigación, así como los antecedentes sobre el tema a nivel nacional e internacional. El Capítulo 2 detalla tanto los objetivos generales como los específicos de este trabajo, así como las preguntas de la investigación. El

Capítulo 3 describe la metodología, detallando el tipo de estudio, los participantes, las características de los instrumentos utilizados, los procedimientos y las consideraciones éticas. En el Capítulo 4 se detalla el marco teórico que da sustento a esta investigación. El Capítulo 5 detalla los principales hallazgos cuantitativos, y en el Capítulo 6 se analizan los datos cualitativos de las entrevistas a docentes y estudiantes. El Capítulo 7 presenta la discusión general de los resultados. Finalmente, el último capítulo cuenta con las conclusiones y plantea las principales limitaciones del presente estudio y sus proyecciones futuras.

Capítulo 1: Fundamentación y Antecedentes

El problema abordado en esta investigación refiere al análisis de los componentes de la motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes del Plan 1994 Martha Averbug para estudiantes con condicionantes laborales en modalidad presencial. Se intentó conocer específicamente las orientaciones motivacionales, y las expectativas de los estudiantes acerca de continuar o no con procesos de educación formal a través de la EME. Además, se consideró necesario aportar a la ampliación de información mediante la realización de entrevistas a docentes y estudiantes, que puedan incluir aspectos no indagados en la EME. En relación a este tema no se encontraron estudios precedentes a nivel nacional; la ausencia de producción científica al respecto, y en especial en relación a los adultos en EM hoy son válidos debido a la creciente matriculación y los esfuerzos específicos de nuestro país en relación a aumentar el número de egresos en la EMS.

Fundamentación

El acceso a la educación formal universal genera actualmente importantes desafíos en todas las sociedades, y nuestro país no escapa a esta realidad. La obtención de la certificación de Bachiller en EM implica para muchas personas alcanzar mejores posibilidades laborales, así como la continuación de los estudios a nivel universitario. En el Tomo I de Motivos de Presupuesto 2020-2024 (ANEP, 2020) se informa que, al inicio de la actual administración la población estudiantil matriculada en EMS era el 23.1% del total de alumnos matriculados.

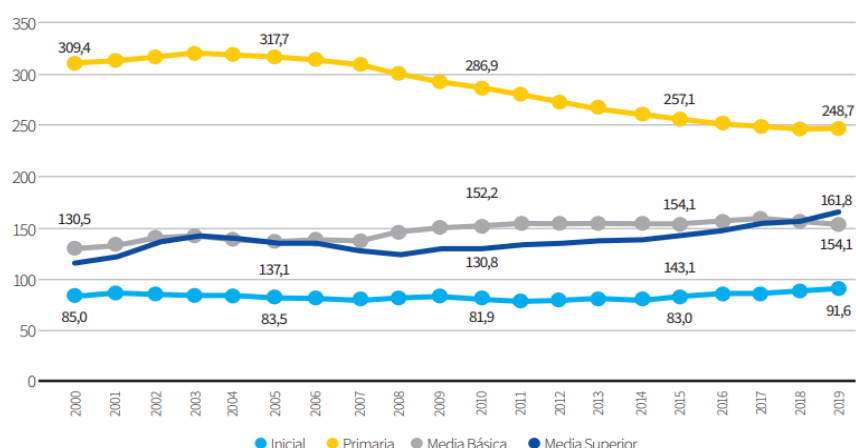


Gráfico 1: Fuente Presupuesto ANEP 2020-2024 Tomo I

En el Gráfico 1 se observa un incremento leve en la matriculación de la EMS en relación a otros niveles educativos, notándose cierto estancamiento, similar al de EMB (ANEP, 2020).

Junto a la situación descrita el mismo documento destaca:

Tomando en cuenta las estadísticas comparadas de CEPAL, Uruguay se ubica como el país con menor tasa de egreso en la educación media superior, lo que pone un enorme desafío a la educación nacional para el logro de mejores resultados que permitan revertir la situación que se ha generado, en atención a los avances que otros países han concretado en los últimos tiempos en relación con la culminación de este nivel educativo (ANEP, 2020, p. 80).

Esta situación hace que Uruguay esté 20 puntos porcentuales por debajo en relación al resto de los países de América Latina. En nuestro país, cuatro de cada diez jóvenes no logran terminar la Educación Básica Obligatoria. En la exposición de motivos de la Ley de Presupuesto se aspira al “fortalecimiento de la educación a lo largo de la vida”, y específicamente, a incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la EMS (ANEP, 2020). Las políticas educativas en nuestro medio buscan asegurar que se alcancen mayores niveles de

aprobación en todos los niveles educativos, y la EM tiene particulares dificultades en estas áreas. INEEd (2020) plantea, en relación al egreso en formación media, que la finalización de los ciclos, tanto de la educación media superior como en la media básica, está lejos de ser universal; por otro lado ha mostrado mejoras que no son significativas en las últimas dos décadas. Poco más del 70% de cada cohorte generacional completa los tres primeros años de la enseñanza media, obligatorios desde inicios de la década de 1970, y cerca del 42% logra acreditar la educación media superior (INEEd, 2020). En ambos casos una proporción importante de quienes alcanzan la acreditación lo hace con varios años de extraedad (INEEd, 2016). Esta realidad se ha mantenido estable desde las últimas décadas, a pesar de las acciones de diversos programas estatales y ONGs, que han buscado flexibilizar el acceso y permanencia a los servicios educativos. INEEd (2020) destaca que es una meta de este período la mejora del egreso de EMS, teniendo como indicador un egreso oportuno del 50% en jóvenes de 19 años para 2025; asimismo, se espera un egreso de los jóvenes de entre 21 y 23 años del 75% (INEEd, 2022). Dados los antecedentes nacionales se observa que, a lo largo de los diez últimos años, mientras América Latina tuvo una mejora en los egresos de EMS de 10, 2%, Uruguay logró un avance 4 puntos porcentuales menor; si bien se observan mejoras las mismas no fueron sustanciales (INEEd, 2022). En este caso, el nivel socioeconómico de los núcleos familiares de origen incidiría en la condición de asistencia escolar entre aquellos adolescentes con edad teórica de concurrir a EMS.

Esta realidad es reflejo de inequidades sociales claras: más del 90% de los jóvenes provenientes de hogares del quintil 5 egresan antes de los 18 años de la EM; en el caso de los jóvenes de hogares del quintil 1 son menos de 30% (ANEP, 2020). La situación es más acuciante en el interior del país, donde el egreso en igual situación cae 10 puntos porcentuales.

Este estudio refiere a la población adulta que no ha logrado terminar la EMS. En el año 1994, ante la visualización de estos hechos y el deseo de modificación, un grupo de docentes liderado por la Profa. Martha Averbug decidió generar un proyecto que los incluya. En el Liceo

N°1 de Montevideo, y frente a la constatación de una frecuencia importante de estudiantes de EMS en el turno nocturno que manifestaban dejar los curso debido a causas laborales y familiares, el colectivo docente propone al Consejo de Educación Secundaria (actual DGES) la realización de una propuesta semestral. De esta forma, si el estudiante debía dejar el curso a mitad de año, no habría perdido la totalidad del mismo sino que habría aprobado parte, y podría continuar cuando hubiera resuelto su situación.

Este plan recibe el nombre de Plan 1994 Martha Averbug; inicialmente en su título se mencionaba que estaba destinado a estudiantes adultos con condicionantes laborales. Sin embargo, en su última actualización el título fue cambiado, siendo su nuevo nombre “Bachillerato para adultos y jóvenes con condicionamientos laborales, sociofamiliares, de salud o con privación de libertad - Plan 1994 Martha Averbug” (DGES, 2023b). Para poder acceder al mismo el estudiante debe ser mayor de edad; al inicio de la aplicación del plan era necesario justificar no poder cursar EMS en otra modalidad debido a situaciones personales pero actualmente no es necesario, ´por lo que sólo se presenta la cédula de identidad, y la documentación probatoria de tener EMB aprobada. Se ofrece a los estudiantes la modalidad presencial o semipresencial, con tutores. El curso se lleva a cabo en dos semestres, en los que los alumnos pueden elegir las asignaturas que les interesa, o según los horarios que más les convienen (DGES, 2023b). Se aplicó este año en 28 liceos de Montevideo y según datos disponibles en la página web de DGES (s/f).

Se especifica una división entre “horas pizarrón” y “horas de apoyo”. Las primeras desarrollan los objetivos del curso y siguen la orientación de las inspecciones. La descripción de las horas de apoyo especifican que “resulta imprescindible un cambio de metodología por parte del docente, que tienda a la optimización de los logros del aprendizaje según la concepción propia de la educación para adultos” (DGES, 2023b, p.5). Estas horas no tienen registro de asistencia, ya que deben promover el aprendizaje desde la autonomía, la libertad, y la responsabilidad (DGES, 2023b, p.6). Detalla que, en las horas de apoyo, “debe trabajarse en

forma personalizada, atendiendo demandas y requerimientos de los estudiantes, fortaleciendo las habilidades comunicacionales y cognitivas, y planificando para eso actividades específicas” (DGES, 2023b, p.5). Los estudiantes pueden tener un 30% de inasistencias sobre las clases dictadas para quedar en régimen reglamentado si deben dar el examen de la asignatura; se detalla que los resultados de las evaluaciones deben ser analizadas con los estudiantes, y que las mismas deben tener en cuenta que son aplicadas a estudiantes adultos.

Toth (2018), con información recabada con informantes calificados, caracteriza al Plan 1994 de la siguiente forma:

Aquí se destaca que este plan surge en función de dos aspectos clave: en primer lugar, la disminución de la matrícula en los nocturnos y, en segundo lugar, como parte de un proceso de cambio en la concepción de educación, que también implica mirarla desde una perspectiva de derechos, que en nuestro país se afianzará con la ley de educación aprobada el 12 de diciembre de 2008 que pone en relieve la educación inclusiva (p.28).

El principal atractivo de este plan para los estudiantes es su flexibilización. Cada materia se da en forma intensiva, en cursos desde los meses de marzo a julio y de agosto a diciembre. Según el último Monitor Educativo creado por la DGES este plan es el que más ha crecido en relación a la matrícula en la última década, pasando de 27000 estudiantes a casi 37000 en 2018, año en el que hubo la mayor inscripción (DGES, 2023). Se observa una meseta en la matrícula hasta el año 2020, en el que se da una caída sustancial; en el año 2021 hay 3000 estudiantes menos que en el año anterior. Se puede presumir que este hecho se da debido al impacto de la emergencia sanitaria de SARS- CoV-2, pero no se encontraron estudios sobre ello.

En relación a la formación de adultos en este subsistema, es el plan que ha recuperado más rápidamente la matrícula, en tanto se observa una pérdida de 3,9% de las inscripciones en Ciclo Básico para adultos en el año 2021 (DGES, 2022), aspecto que requerirá mayor análisis. A continuación, puede observarse el gráfico 2 que muestra la evolución en el Plan 1994 a nivel

nacional de 2006 a 2023. El mismo aporta evidencias de lo mencionado respecto al incremento de la matrícula; asimismo muestra la caída en la matrícula en 2021 y una actual recuperación a niveles prepandemia.

Evolución de la matrícula del Plan 1994 Martha Averbug, de todo el país desde 2011 a 2023.

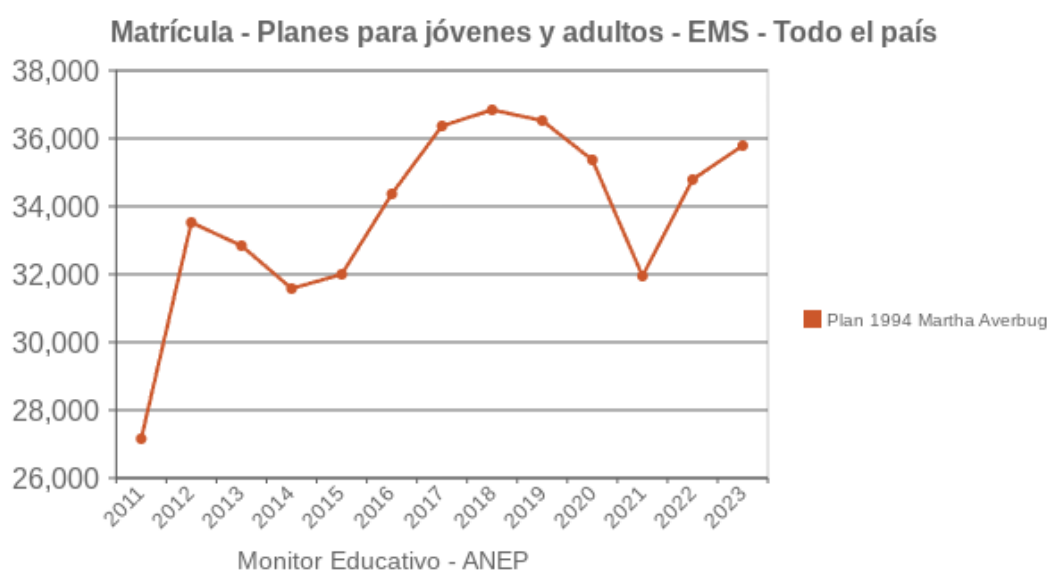


Gráfico 2: Fuente Monitor Educativo ANEP (2023)

El Plan 1994 tiene, a nivel nacional, una desvinculación del 50%, registrado desde 2019 (DGES, 2023). Los números no se han modificado mucho desde ese momento, siendo en el año 2022 de 53.1% a nivel nacional, y de 49,9% en el departamento (DGES, 2023). No se encontraron estudios específicos sobre el perfil de los estudiantes, o de posibles causas para la desafiliación a nivel nacional. Los esfuerzos de la DGES parecen centrarse en la evaluación de sus estudiantes menores de edad. No hay estudios estandarizados que midan el desempeño en estas áreas en estudiantes adultos, tanto desde DGES como desde INEEd. En relación a la documentación presentada por ANEP vinculada a presupuesto tampoco se observan referencias específicas a los estudiantes del Plan 1994, en relación a su desempeño académico o socioemocional. No se han encontrado análisis comparativos, a diferencia de los alumnos menores de edad, donde estos aspectos son destacados.

Se cuenta con la información de respecto a las variaciones anuales en la matrícula en el Plan 1994 vinculado a sexo y departamento. Los datos vigentes en el año 2022 dan cuenta de una matriculación a nivel nacional de 34371 personas, de las cuales 22673 son mujeres y 12118 son varones. Se puede afirmar que dos tercios de la matrícula del Plan 1994 están constituidas por mujeres, y poco más de un tercio por hombres.

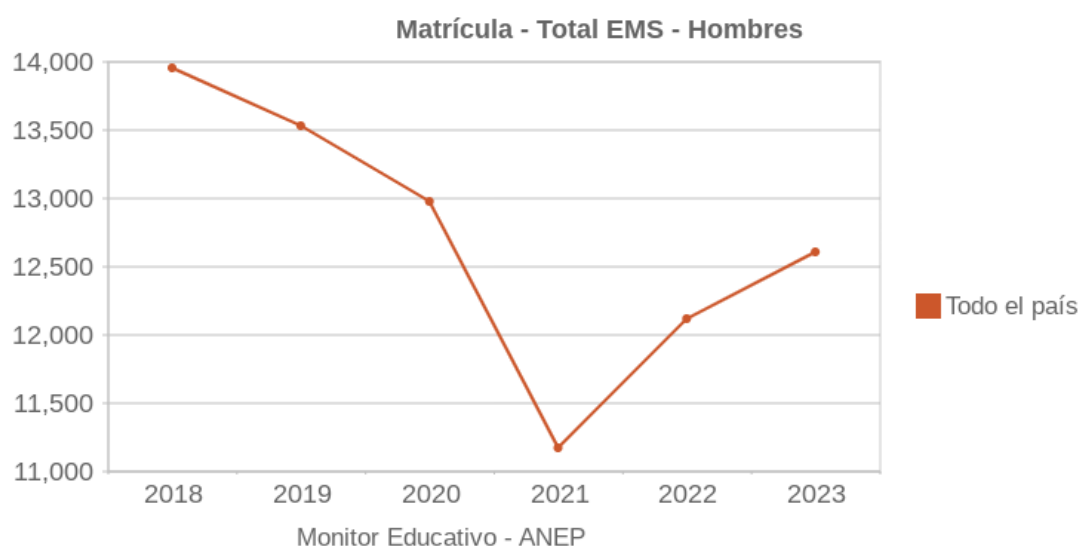


Gráfico 3: Fuente Monitor Educativo ANEP (2023)

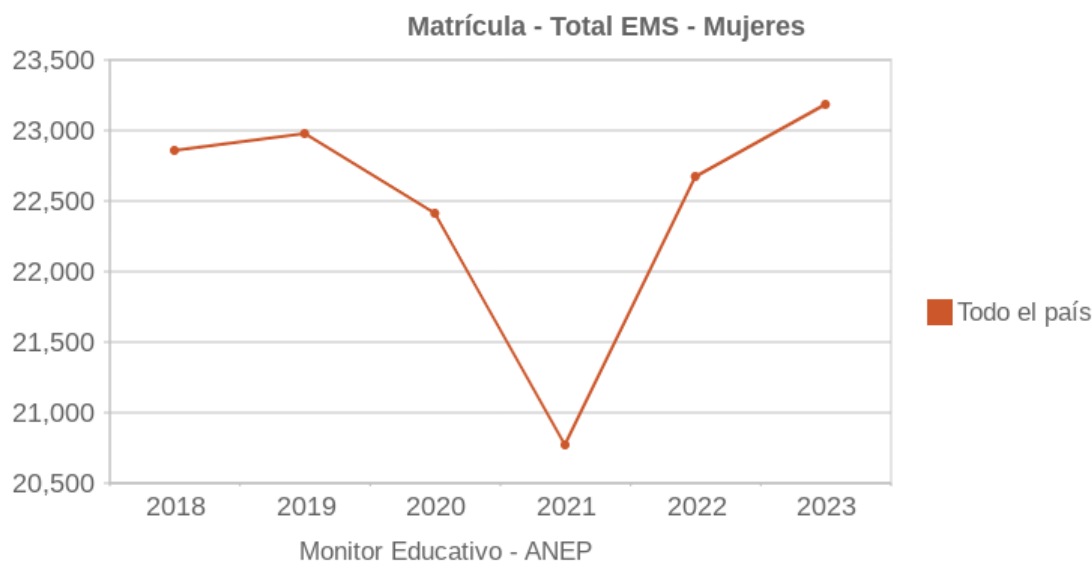


Gráfico 4 : Fuente Monitor Educativo ANEP (2023)

Dada la relevancia en el crecimiento de la matrícula, los niveles de desafiliación alcanzados, así como la ausencia de investigaciones conocidas respecto a las características de la población matriculada en este Plan (desempeño académico, tasa de asistencia, cuantificación de egreso) se considera justificado el abordaje del tema.

Antecedentes

Antecedentes Nacionales

Los antecedentes detallados a continuación refieren a estudios uruguayos referidos específicamente al Plan 1994. No se encontraron estudios nacionales que incluyeran la aplicación de la EME a estudiantes adultos de EMS.

Cabrera (2017) propone una investigación, desarrollada en tres liceos nocturnos, con estudiantes adultos. Desde su enfoque, encara la identificación de posibles causas de desafiliación de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes.

También analiza la importancia de propuestas didácticas que aseguren una mayor adhesión a los cursos. Del análisis de los datos obtenidos concluye que es necesario considerar apoyos sociales y económicos para los estudiantes adultos, a partir de la evidencia de la afectación en esas áreas en el desempeño académico y en el seguimiento de los cursos. Por otro lado, destaca que las instituciones realizan acciones para el seguimiento de alumnos, pero que las mismas no están sistematizadas, debido a la ausencia de horas pagas de coordinación entre docentes que permitan generar acciones conjuntas y efectivas.

Capocasale (2000) realiza un estudio cualitativo fenomenológico, en el que analiza las características de los docentes de EMS del Plan 1994 y su formación específica. Concluye que no hay formación específica por parte del profesorado para el abordaje de estudiantes adultos, y que los docentes acceden a los cargos debido a sus antecedentes calificados. Justifica, a partir de estos datos, lo que denomina “desajuste organizacional entre el nivel formal-instrumental y el nivel informal” de los liceos de EMS para adultos (p. 69), debido a que los actores sociales no intervienen desde la racionalidad entre niveles, según la interpretación de la sociología de las organizaciones. Plantea que los docentes participantes en su investigación no logran reconocer la heterogeneidad de sus alumnos. Por ello, propone que es necesario repensar el Plan 1994 y crear un modelo socioeducativo específico, que incluya la formación de docentes con conocimientos sobre la población estudiantil y la realidad socioeducativa del centro.

Toth (2018) realizó un estudio etnográfico respecto al Plan 1994 en un liceo montevideano a lo largo de 2017. Este estudio rescató las historias de los estudiantes, así como su percepción del Plan 1994 a lo largo del curso. Dentro de sus conclusiones, refiere la necesidad de reconsiderar los aspectos evaluativos del Plan 1994, que tiene un fuerte peso debido a su alta frecuencia. Por otro lado, reflexiona respecto al concepto de “fracaso escolar”, valorizando la trayectoria de los alumnos y sus experiencias, más allá del resultado.

Respecto a la población específica del Plan 1994, Arnaud (2018) realizó su tesis de

grado llamada *Acreditar a tiempo, el Plan 94 en la voz de sus protagonistas*. La investigación, desde una perspectiva sociológica, utilizó una estrategia mixta con entrevistas en profundidad y encuestas. Arnaud destaca dos grandes causas para la matriculación en la población estudiantil del Plan 1994: la necesidad de finalizar los estudios con el fin de mejorar la situación laboral, y el deseo de terminar el proceso de aprendizaje.

Mandirola (2022) realizó su estudio respecto al seguimiento y trayectorias educativas de jóvenes y adultos, poniendo énfasis en los desafíos atravesados por los estudiantes, y la posible mejora de las acciones institucionales para mejorar la adhesión a la propuesta. Es una investigación educativa con metodología mixta, y tiene una finalidad de intervención posterior con el fin de mejorar los indicadores. En el trabajo se destaca la percepción de ausencia de seguimiento a los procesos educativos de los estudiantes, vinculando este hecho con una alta tasa de desafiliación.

La investigación de Escobar (2008) indaga, en estudiantes adultos montevideanos de entre 30 y 45 años, el “proceso de reinserción y la motivación” (p.1) para la rematriculación en cursos de EMS en el turno nocturno. La metodología utilizada fue cualitativa, a través de entrevistas a estudiantes. La perspectiva de análisis correspondió al campo sociológico primordialmente, reflejando las historias de vida y las expectativas de los adultos al retornar a la educación formal, luego de la suspensión de los estudios en la adolescencia. Una de las conclusiones de la investigación destaca la desigualdad frente a la desafiliación de los estudios según el sexo del estudiante. La mayoría de las mujeres tomó esta decisión debido a la necesidad de tener que cumplir funciones de cuidado, mientras que los varones lo hicieron en relación a necesidades económicas y laborales.

Cederbaum (2018) realizó un análisis sobre las características que tiene el proceso de aprendizaje de la historia como asignatura por parte de los adultos del Plan 1994. En la misma refiere que:

Se trata de una población estudiantil adulta y muy heterogénea, que es responsable de su propio proceso de aprendizaje, valiéndose de su propia experiencia de vida como recurso útil para lograrlo. Disfrutan de los desafíos a partir de “situaciones problema”, siendo muy receptivos a los incentivos siempre que entiendan los motivos y la importancia de lo que aprenden (p. 39).

Si bien se buscaron otras investigaciones que incluyeran teorizaciones didácticas respecto a la enseñanza a adultos, realizadas por docentes participantes del Plan 1994, la mencionada arriba es la única que se halló. Su importancia radica en la caracterización específica de los estudiantes adultos como aprendientes, a diferencia del resto de las investigaciones, que ponen el énfasis en aspectos socioeconómicos de la población estudiantil del Plan 1994.

En relación a estudios oficiales vinculados a esta investigación (ANEP, 2020, Tomo 1) se analiza la culminación de los ciclos escolares en los que se constatan diferencias en relación al sexo de los estudiantes, que se mantienen a lo largo del período analizado. La brecha existente indica una persistencia de menores tasas de egreso para los varones en comparación con las mujeres, tanto en EMB como para en EMS. No obstante, las brechas en EMB son menores respecto a la EMS y la tendencia es de disminución, a diferencia de la EMS en donde, de hecho no se vislumbra un patrón claro; la brecha registrada para el año 2019 es la más alta del período analizado. Cabe señalar que estas diferencias ocurren en un contexto de aumento de las tasas de culminación a nivel general, tanto en EMB como en EMS. La persistencia de diferencias de sexo en las tasas de culminación es consistente con las diferencias registradas en los resultados educativos, tanto en EP como en EM, a nivel de todos los grados, donde los varones muestran sistemáticamente peores desempeños. (ANEP, 2020, Tomo 1).

Antecedentes Internacionales

Se presentan a continuación resultados de estudios sobre población adulta en EM, y posteriormente, las investigaciones cuantitativas con aplicación de EME en estudiantes adultos en distintos sistemas educativos formales americanos y españoles.

Silva y Jorge (2018) realizaron una investigación realizada a población adulta en 18 instituciones educativas para adultos en Curitiba. Buscando indagar respecto a la desafiliación de alumnos en EM proponen la realización de encuestas a estudiantes adultos. Concluyen que, dentro de las respuestas recibidas, los alumnos plantean como principal interés para continuar estudiando la expectativa de conseguir, mantener o mejorar su situación laboral. Sin embargo, definen que hay respuestas de carácter “más subjetivo”, en el que la valoración de la educación, la necesidad de formar parte de grupos de pertenencia, y la valoración positiva de personas con las que tienen un vínculo afectivo importante, son definidas como determinantes para la continuación de los estudios.

Oliveira (2016) realiza un estudio comparativo respecto a los sistemas de educación formal ofrecida a adultos jóvenes en Cataluña (España) y el Distrito Federal (Brasil). Entre sus conclusiones incluye la ausencia de formación específica para docentes en relación a la población adulta en ambos casos, así como la falta de consideración de la participación de los estudiantes en sus procesos educativos. Informa que los estudiantes sienten un mayor involucramiento por parte de los docentes con su proceso de aprendizaje que en EM común. Destaca, por otro lado, que los aspectos vinculados a la inserción laboral forman parte del discurso de los participantes; sin embargo, plantea que los estudiantes atribuyen valor al proceso de educación, lo que es un diferencial en los proyectos vitales, superando las expectativas vinculadas a la inclusión en el mercado de trabajo.

Blaustein (2013) analiza las prácticas de enseñanza de la lengua en EMS para jóvenes y adultos. En su estudio identifica la necesidad de identificar las necesidades educativas de

esta población, para mejorar su inclusión educativa; plantea que, en Argentina, no hay estudios sobre el tema, y especifica la urgencia de crear “teoría pedagógica” al respecto.

García Lugo (2014) aborda los procesos formativos de los bachilleres adultos en Colombia. Analizando antecedentes internacionales sobre la temática concluye que la formación de adultos tiene un énfasis técnico-académico asociado a objetivos dirigidos a aumentar la cobertura, así como la mercantilización de la formación. Propone la modificación de los procesos de evaluación, donde se propenda a la autoevaluación formativa; por otro lado, plantea que debe resignificar la educación de jóvenes y adultos, para que sea un espacio de encuentro de saberes y experiencias que habiliten y valoren la heterogeneidad de los estudiantes.

Moyano (2012) analiza el estado de la EMS en Pamplona y reflexiona sobre las motivaciones y dificultades de los estudiantes adultos. En sus conclusiones destaca que la EMS para adultos tiene una demanda en aumento, aunque constata que el número de estudiantes desafiados es elevado, siendo crítico en el primer mes de curso. Plantea asimismo que muchos estudiantes abandonan asignaturas porque no cuentan con hábitos de estudio, lo que genera que queden “descolgados”. Plantea que la motivación es alta al inicio del curso. Considera que la metodología de enseñanza debe incluir los intereses de los estudiantes y destaca el rol del profesor como fundamental, ya que, aunque los estudiantes sean adultos, requieren de seguimiento personalizado, para que puedan mantener la motivación.

Romero y Hernandez (2019) analizan las causas de lo que denominan Abandono Escolar Temprano (AET) en población joven de España. Los investigadores indagan respecto a un espectro amplio de causas que explican el AET a través de entrevistas semiestructuradas. Identifican los conflictos o dificultades de adaptación con relación al grupo de iguales, y la desvalorización de la educación a nivel social como explicación para la desafiliación de los alumnos. Establecen una distinción de causas endógenas y exógenas para generar un proceso de intervención socioeducativa para mejorar los indicadores, aún en proceso.

Sagredo (2019) realiza una investigación mixta con población adulta en centros de educación formal en Chile, concluye que hay una tendencia positiva y significativa entre las dimensiones de satisfacción docente, compromiso y motivación. A partir de los hallazgos concluye que la población adulta en educación formal no es priorizada a la hora de generar proyectos de investigación, situación similar a la encontrada en Uruguay.

Espinoza et al. (2014) realizaron una investigación cualitativa con estudiantes adultos que se reincorporaban a la educación formal desde nivel primario a secundario. Concluyeron que:

...la permanencia depende fuertemente de la buena convivencia escolar y del apoyo de sus respectivas familias, así como de los docentes al interior del propio programa. Estos apoyos resultan tremendamente importantes para retener a los estudiantes en el sistema, y de este modo evitar otra experiencia de deserción (p.179).

Martínez-Novillo (2015) realiza un análisis sociológico respecto al retorno a la educación formal por parte de adultos, y su vínculo con el mercado de trabajo. Concluye que las decisiones de las personas al volver a estudiar se basan en “espacios posibles” (p.42), donde hay limitaciones de posición social y trayectoria, vínculos sociales, familiares y afectivos. Propone que se estudien las trayectorias en forma cualitativa para comprender a quienes “protagonizan estos fenómenos y sus razones prácticas” (p. 42).

Por último, y en relación a estudios de este tipo se halló una investigación de Carré (2000) en relación a la motivación en la educación para adultos que se inscriben en cursos de entrenamiento laboral. En la misma se realizaron 61 entrevistas, con posterior análisis cualitativo de las mismas. Posteriormente se diseñó un instrumento específico para la medición de la motivación, que fue aplicado a 400 estudiantes y validado. Este instrumento fue finalmente ofrecido a 2500 alumnos, y respondido por casi 1600 sujetos matriculados en distintas instituciones y organizaciones canadienses, con formación previa muy heterogénea. Se evaluó su motivación inicial así como su desempeño académico. El investigador plantea que, si bien

los resultados obtenidos son “decepcionantes” porque no se comprobó “el supuesto vínculo entre la motivación inicial y el desempeño final” (p. 5), pero considera que se incrementó el conocimiento sobre el fenómeno motivacional en adultos. De la misma no se obtienen datos concluyentes en la relación motivación - desempeño académico, pero se establece que la competencia percibida es mayor en mujeres que en hombres, y que la misma se incrementa con la edad. Por otra parte, considera que se deben continuar estudiando las causas por las que los adultos inician procesos de entrenamiento, y que la creación de programas específicos para adultos son más exitosos que un formato pedagógico genérico. Por ello sugiere que el instrumento sea usado de forma autoevaluativa por los estudiantes antes de comenzar los cursos, con el fin de conocer su propia motivación.

Se encontraron múltiples antecedentes de la aplicación de la EME a nivel internacional. Esta escala se sustenta en el punto de vista teórico del Modelo Jerárquico de Motivación postulado por Vallerand (1997). El autor refiere que la motivación existe en tres niveles de generalidad: global, contextual y situacional. La EME mide la motivación en un nivel contextual, es decir, los determinantes contextuales y sus consecuencias; la misma refiere a “variables recurrentes que se encuentran en un contexto vital pero no en otros” (Vallerand y Ratelle, 2002, p.48). Ha sido extensamente validada en distintas partes del mundo, lo que ha implicado su adaptación y traducción según los resultados finales.

La EME fue validada a través de la investigación de Núñez, Martín - Albo y Navarro (2005), quienes adaptaron la escala a través de la aplicación de la misma a estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Los autores confirman la estructura de los siete factores correlacionados; expresan que la consistencia interna y las correlaciones test-retest fueron elevadas, y apoyaron la confiabilidad del instrumento. Los resultados de confiabilidad fueron Amotivación = 0.76; Regulación Externa = 0.80; Regulación Introyectada = 0.84; Regulación Identificada = 0.67; MI al Conocimiento = 0.82; MI al Logro = 0.81; MI a Experiencias

Estimulantes = 0.80. Consideran, por todo ello, que la traducción realizada en la denominada EME-E es válida y sugieren la aplicación con otras poblaciones estudiantiles de habla española.

Los mismos autores, junto con Suárez (2009) realizaron un estudio de similares características con la adaptación de la Escala EME E con estudiantes de Bachillerato, también en Gran Canaria. Concluyeron en que la escala es fiable dado que tiene niveles adecuados de consistencia interna, confirmándolo en instancias de retest (p.90). Los autores insistieron en la importancia de realizar investigaciones que pudieran ampliar la posibilidad de evaluar el carácter predictivo de la muestra.

También se realizó una investigación con estudiantes de la Universidad de Asunción a cargo de Núñez en 2006. En esta investigación los autores destacan que los resultados obtenidos han sido similares a otras investigaciones realizadas con población de iguales características (Núñez, 2006, p.7). Los datos obtenidos avalan la solidez del constructo; sin embargo, señalan reparos para probar la estructura factorial del instrumento, así como revisar la construcción de los ítems vinculados a Regulación Introyectada y MI. A pesar de ello, consideran que el instrumento es válido para la población paraguaya.

Otro proyecto de investigación que buscó validar la EME en bachilleres en México fue realizado por Becerra y Morales (2015). El mismo obtuvo como resultado ciertas diferencias frente a la comparación de los estudios mencionados antes. Al respecto los autores informan que la confiabilidad del instrumento es similar a la mostrada por Nuñez (2006). La dimensión con menor consistencia interna es Regulación Externa (0.67), según los autores esto podría explicarse por una mayor deseabilidad social. Proponen también valorar las posibilidades “predictivas del instrumento en relación al rezago escolar” (p. 151).

Resulta interesante el estudio de Algharaibeh (2021), quien aplica en estudiantes adultos la EME, partiendo de una traducción diferente a la usada en los casos anteriores, en árabe. Reconoce que el análisis de la confiabilidad de la EME dio resultados fiables a partir del análisis del Alfa de Cronbach (entre 0.72 y 0.89). Sin embargo, considera que la aplicación en

estudiantes adultos de origen árabe refleja resultados disímiles a partir de la estructura factorial; plantea que es posible que la motivación dependa de factores culturales; a pesar de ello, destaca la importancia de realizar nuevos estudios que permitan analizar estos aspectos con mayor profundidad.

Las autoras González-Peiteado y Rodríguez-López (2017) plantean dos aspectos de interés en relación a la presente investigación para tomar como antecedente. En una muestra de estudiantes adultos de inglés a los que se le aplica la EME encontraron diferencias significativas en ME entre los participantes desocupados y activos, concretamente en el subtipo Regulación Externa. Corroboraron que son los individuos desempleados los que manifiestan el deseo de ampliar su formación para conseguir mejorar su situación laboral. En la comparación entre sexo y motivación concluyen en que las mujeres muestran mayor MI, específicamente en las dimensiones de MI al Conocimiento y al Logro.

López y Ledesma (2006) informan haber aplicado la Escala EMA Psi, a estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, haciendo un análisis comparativo en relación al sexo de los participantes. Los resultados obtenidos reportan una mayor Amotivación en los varones, así como una mayor ME que las mujeres. Éstas, por su parte, manifiestan una mayor MI, por lo que muestran un perfil más autodeterminado que sus pares varones.

Capítulo 2 : Planteamiento del Problema y Objetivos de la Investigación

Este trabajo busca estudiar la motivación de estudiantes que transitan por el Plan 1994 Martha Averbug en un liceo de Montevideo. Para ello se analizaron y cuantificaron las orientaciones motivacionales de los estudiantes, y sus posibles diferencias en relación al sexo de los mismos a través de la aplicación de la EME. Se buscó conocer la valoración que hacen los estudiantes respecto al Plan 1994, su trayectoria por el mismo, y sus expectativas respecto a la culminación de la EMS y posterior egreso. Se indagaron las posiciones docentes en relación a la motivación de los estudiantes, respecto al Plan 1994 y a la labor que realizan para favorecer la permanencia de los estudiantes en el proceso de EMS.

Para ello se formulan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la motivación de estudiantes que transitan por el Plan 1994 Martha Averbug?

¿Cómo son las orientaciones motivacionales presentadas por los estudiantes del Plan 1994 según la Escala EME? ¿Existen diferencias en las orientaciones motivacionales de los estudiantes dependiendo con su sexo?

¿Cuál es la valoración que los estudiantes hacen del Plan 1994, su trayectoria por el mismos, y las expectativas de permanencia y culminación de los estudios en EMS?

¿Cuáles son las posiciones docentes en relación a la motivación de los estudiantes?

¿Cuáles son las posiciones docentes respecto al Plan 1994 y la labor que realizan para favorecer la permanencia de los estudiantes en el proceso de EMS?

Objetivo General.

Estudiar la motivación de estudiantes que transitan por el Plan 1994 Martha Averbug.

Objetivos Específicos.

1. Analizar y cuantificar las orientaciones motivacionales presentadas por los estudiantes del Plan 1994 y la existencia de diferencias relacionadas al sexo.
2. Conocer la valoración que los estudiantes hacen del Plan 94, la caracterización de su trayectoria por el mismo, y las expectativas para la permanencia y culminación de los estudios en EMS.
3. Indagar las posiciones docentes sobre la motivación de los alumnos.
4. Conocer las posiciones docentes en relación al Plan 1994 y a la labor que realizan para favorecer la permanencia de los estudiantes en el proceso de EMS.

Capítulo 3: Marco Referencial Teórico

Motivación

La motivación responde a diferentes variables que múltiples investigadores se han esforzado por conocer, de forma de poder apoyar a los sujetos en el alcance de sus objetivos, obteniendo los mejores resultados posibles. El estudio de la motivación en los estudiantes podría dar respuesta a sus procesos de aprendizaje, así como conocer las trayectorias de éstos dentro del Plan 1994. La motivación está estrechamente vinculada a la percepción de bienestar y autovalía, así como a la adhesión a una tarea determinada.

Puede entenderse a la motivación como “un constructo que pretende describir y predecir el conjunto de procesos que nos llevan a encauzar nuestra energía en la consecución de propósitos” (Curione y Huertas, 2015, p.200). Plantean que la motivación nos lleva a esos objetivos o metas, siendo éstas las que nos “dan ímpetu para la acción” (p. 200).

En sus intentos por abarcar el rango completo de fenómenos motivacionales, “el panorama contemporáneo del estudio de la motivación se caracteriza por una amplia diversidad de teorías (mini teorías) más que por cualquier consenso alrededor de una sola gran teoría” (Reeve, 2010, p.22).

Las mini teorías han sido compiladas por distintos autores, destacando las siguientes por orden cronológico: Teoría Clásica de Motivación de Logro (McClelland, 1985; Atkinson, 1964); Teoría de Atribuciones Causales (Weiner, 1974), Teoría de Motivación Intrínseca (Deci y Ryan 1985), Teoría de Orientación de Metas (Dweck, 1986) y Teoría de Regulación Volitiva (Kuhl, 2000). Esta investigación tomará las conceptualizaciones sobre motivación planteadas por Deci y Ryan (1985) en el marco de la Teoría de Autodeterminación (TDA), así como el Modelo Jerárquico de Vallerand et al.(1992), por sus aportes realizados en la creación y validación de la EME.

Teoría de Autodeterminación

En las últimas décadas han surgido un conjunto de teorías que ponen el énfasis en el rol que tiene la motivación (Curione y Huertas, 2015). Dentro de los numerosos teóricos, en relación a la motivación, es de interés específico para el abordaje de este tema la Teoría de la Autodeterminación (SDT por su sigla en inglés), creada por Edward Deci y Richard Ryan (2000). En este caso, la TAD podría aportar a parte de las preguntas vinculadas con la presente investigación: ¿Por qué estudiamos? ¿Qué hace que una persona se mantenga en un espacio de aprendizaje formal? ¿Por qué un adulto decide retornar y mantenerse en un espacio educativo formal, con todos los desafíos que puede implicar para el mismo?

Los autores diferencian fuentes intrínsecas y extrínsecas para la motivación en las personas (Deci y Ryan, 2000). Sin embargo, la TAD no sólo se enfoca en los aspectos individuales, sino que busca explicar el papel de los factores sociales y culturales en la motivación, estudiando si los mismos favorecen o debilitan los procesos individuales, vinculados al bienestar, volición, iniciativa y calidad del desempeño. Específicamente, se han estudiado las experiencias personales vinculadas a la autonomía, competencia y relación; cuanto mayor sean éstas el individuo tendrá mayor creatividad, persistencia, compromiso hacia la tarea propia (Deci y Ryan, 2000).

Al respecto de las experiencias vinculadas con la motivación intrínseca Reeve (2010) plantea:

La motivación intrínseca proviene de las experiencias espontáneas de sentirse autónomo, competente o afín a otros. Existe algo en la actividad misma que permite que el individuo se sienta libre (autonomía), eficiente (competencia) o cercano en términos emocionales (afinidad). Cuando se sienten de esta forma, las personas expresan su motivación intrínseca diciendo, “eso es interesante”, “es divertido” o “me gusta hacerlo”.
(p.8)

El autor define como necesidades psicológicas básicas a los tres componentes de la motivación intrínseca. Reflexiona sobre ejemplos cotidianos, planteando que: “Todo el mundo quiere ser competente y se esfuerza para serlo. Todo el mundo desea interactuar de manera eficaz con su entorno y este deseo se extiende a cada aspecto de nuestras vidas.” (Reeve, 2010, p.114). Define a la competencia como “una necesidad psicológica de eficacia ... y el deseo de reconocer esas propias capacidades y habilidades” (p.114). Genera la disposición a resolver problemas o desafíos cotidianos, obteniendo una fuerte sensación de bienestar. Esa percepción de autonomía proviene del propio ambiente, que la habilita, y de las relaciones con otros, que permiten la toma de decisiones (Reeve, 2010). La percepción de competencia parte de experiencias de autoevaluación, o “la necesidad psicológica de eficacia en las interacciones con el ambiente, la cual se ve reflejada en el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades, de buscar y lograr dominar los desafíos de modo óptimo” (Curione y Huertas, 2015, p.214). Bandura et al. (2001) plantean que, cuando las personas adquieren creencias de autoeficacia y expectativas de resultados positivos, se incrementa su motivación intrínseca, lo cual los conduce a un mayor aprendizaje.

La necesidad de afinidad (o relatedness) se define por la necesidad que todos tenemos de pertenecer, y de mantener relaciones afectivas con otros (Reeve, 2010). Esta posibilidad depende del ambiente afectivo en el que los sujetos se encuentran. Un entorno contenedor y receptivo de las necesidades, en este caso, de los estudiantes, aumenta la posibilidad de tener mayor MI. Reeve (2015) plantea que la creatividad, la comprensión conceptual y el aprendizaje de alta calidad están estrechamente vinculados a un ambiente que promueva la ME. Este aspecto es muy importante para la salud mental de las personas, quienes reportan que estar en un ambiente contenedor disminuye el stress y la sensación de tristeza, e informan menos dificultades en la relación interpersonal.

La autonomía o autodeterminación implica la posibilidad de resolver problemas a través de medios propios en un ambiente propicio o contenedor, que acepta la diversidad de

resoluciones que se puedan proponer. Por otro lado, permite la percepción de competencia y afinidad en la búsqueda de soluciones comunes (Reeve, 2015).

La TAD considera que el ser humano es un organismo activo, en permanente cambio y evolución. A través de la observación de la historia de la Humanidad se observa la constante tendencia de superar los desafíos que la naturaleza le impone a nuestra frágil existencia biológica, así como la imperiosa necesidad de integrar los aprendizajes en una forma coherente. En tanto seres sociales, los humanos necesitan de otros para lograr estos objetivos; las otras personas pueden sostener este proceso en forma saludable o debilitarlo en forma sustancial. La dialéctica entre el organismo activo y el contexto social constituye la base de análisis de la TAD, así como sus predicciones sobre el comportamiento, el desarrollo y la experiencia. Por ello, los autores mencionados consideran que la teoría citada es un acercamiento organísmico dialéctico (Deci y Ryan, 2000).

Ryan y Deci plantean que la MI y ME son un “dos extremos de un continuo”, por lo que la presentación de un tipo de motivación u otra depende del grado de autonomía o control del ambiente en determinado momento. (Curione y Huertas, 2015, p.215).

A su vez, la motivación se estudia en distintos niveles: global, contextual y situacional (Vallerand, 1997). El nivel global estudia una tendencia de orientación motivacional, considerando sus aspectos intrínsecos, extrínsecos y amotivados en el vínculo que la persona tiene con el ambiente. Al respecto se podría plantear que una persona tiene una orientación motivacional intrínseca, ya que generalmente sus conductas tienen esa orientación. El nivel contextual estudia la orientación motivacional de una persona en el mismo; se parte de la consideración que un mismo sujeto puede presentar distintas orientaciones motivacionales en distintos contextos (por ejemplo, tener una orientación amotivada hacia su educación, pero una fuerte motivación intrínseca a los deportes). Por ello, el nivel contextual es más variable que el global, en tanto analiza múltiples contextos en los que las personas se desempeñan de forma diferente. Finalmente, el nivel situacional se refiere al momento y lugar presente, en el que se

considera la orientación motivacional de una persona en una tarea determinada. En este nivel se pueden considerar específicamente la autonomía, la percepción de competencia y el establecimiento de relaciones con otros, ya que, en los niveles anteriores, eso no es posible. Vallerand (1997) plantea que también hay una jerarquía en las orientaciones motivacionales según el nivel, por lo que la motivación contextual debería tener un mayor impacto en la motivación situacional que en la global (p. 305). En particular sobre este tema de estudio plantea que: “Cuanto más intrínseca sea la motivación contextual de un estudiante hacia su motivación, más intrínseca va a ser su motivación situacional” (Vallerand, 1997, p.306).

Motivación Intrínseca

La TDA incluye varios conceptos, pero para la esta investigación se atenderá a dos de ellos, por considerarlos de interés específico para la población a considerar. La primera conceptualización, considerada una “miniteoría”, es la Teoría de la Evaluación Cognitiva (*TEC*). Esta teoría profundiza específicamente en el concepto de motivación como proceso intrínseco. Ryan y Deci (2000) plantean que la MI es la realización de una actividad por la satisfacción que inherentemente genera en el sujeto, más que por las consecuencias que pueda generar. Oponen así los aspectos vinculados al placer y diversión que un desafío provoca en los sujetos, con la realización de acciones vinculadas con presiones, valoraciones positivas o evitación de una sanción. Un ejemplo ideal de la MI es el juego y la exploración infantil, en tanto proceso individual, que satisface necesidades específicas que habilitan el desarrollo saludable de la persona. Se entiende, sin embargo, que conforme el niño crece las exigencias sociales se imponen a él, modificando o no las motivaciones intrínsecas, en particular en la educación formal. La MI se ve reducida cuando se ejerce control externo y se provee retroalimentación negativa sobre la competencia (Cameron y Pierce, 1994; Deci, Koestner y Ryan, 1999). En relación a la influencia del control externo, los hallazgos indican que cuando los estudiantes están internamente motivados para realizar una tarea, pero intervienen presiones externas

-como exigencias de sus referentes familiares, evaluaciones o calificaciones escolares- logran esforzarse pero presentan mayor monto de ansiedad y desempeño más pobre (Ryan y Deci, 2000). Los autores destacan que los seres humanos manifiestan motivaciones intrínsecas frente a una enorme cantidad de acciones, las que no están vinculadas con el sostén de la vida propia. La MI está vinculada al bienestar, la persistencia y el desempeño de las acciones a lo largo de la vida (Deci y Ryan, 2000, p. 56). Reeve plantea, con respecto a la MI, lo siguiente: “vale la pena nutrirla y promoverla porque conduce a tantos beneficios importantes para el individuo, incluyendo la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo” (Reeve, 2010, p. 83).

Motivación Extrínseca

La segunda teoría a considerar en esta investigación es la *Teoría de la Integración Orgánica (TIO)*, que centra su interés en los procesos de ME (Deci y Ryan, 2000). En la misma la presentación conductual es instrumental, en tanto es externa a la conducta en sí.

Nuestras primeras investigaciones se focalizaron sobre las condiciones sociales que amplían versus las que disminuyen una característica muy positiva de la naturaleza humana, digamos, la actividad natural y la curiosidad que se han referido como la motivación intrínseca. Hallamos que las condiciones que apoyan la autonomía y la competencia fiablemente facilitan esta expresión vital de la tendencia al crecimiento humano, mientras que las condiciones que controlan la conducta y obstaculizan la percepción de efectividad reducen su expresión (Ryan y Deci 2000, p. 13).

Deci y Ryan (2000) plantean que la ME está presente en la mayoría de las conductas, debido a las demandas sociales que implican el compromiso en tareas que no son desafiantes o interesantes en sí mismas. En el escrito mencionado los autores destacan que la motivación pueden tener desempeños motivados extrínsecamente, realizando una subdivisión en los

misimos. Consideran que las acciones pueden ser realizadas con desinterés o resistencia, o por el contrario, reconocer en las mismas un valor o utilidad social última (Deci y Ryan, 2000). La ME está clasificada en cuatro grupos: Regulación Externa, Introyección, Identificación e Integración. En los dos primeros el sujeto percibe la causalidad de la acción como externa, total o parcialmente. La percepción de causalidad interna se da en los últimos dos grupos, siendo la Integración la forma de motivación externa que se percibe como más vinculada a un proceso volitivo, de elección personal. Cuanto más integrada sea la motivación en relación a una acción mayores son los niveles de compromiso, autovalidación y persistencia (Deci y Ryan, 2000). Los autores mencionados plantean que a los docentes les es de interés la posibilidad de conocer la motivación de sus estudiantes, en tanto podrían construir estrategias que logren una ME más volitiva y activa, lo que aseguraría un proceso educativo más exitoso.

Según Pelletier y Sarrazin (2007), las ME Introyectada y Externa tiene una correlación negativa entre la conducta y la autovaloración. La Regulación Integrada tiene correlaciones positivas entre la conducta, la autovaloración y el disfrute de la actividad; por otro lado, en tanto el mantenimiento de cualquier conducta es desafiante y requiere energía constante, es posible que la Regulación Integrada logre el sostén de la misma por más tiempo, en particular cuando hay obstáculos o niveles de dificultad en incremento. Finalmente, plantean que, cuando más integrada sea la regulación de la conducta, tendrá menos conflictos con otros comportamientos de la persona, y más coherente será.

Amotivación

En relación a este último tema, Deci y Ryan (2000) desarrollan el concepto de Amotivación, el cual sería el estado en el cual el sujeto tiene una ausencia total de motivación para actuar. Relacionan la Amotivación con la ausencia de valor de la tarea en sí, en la percepción de incompetencia al realizarla, o en la creencia en que el resultado no se

corresponderá con lo deseado en primer lugar. En relación a la Amotivación y la educación formal Assor plantea que:

La Amotivación en clases que son dadas por docentes directamente controladores puede ser considerada como un acto defensivo de retirada psicológica de la relación que amenaza la sensación de autonomía y competencia en los estudiantes. Además la Amotivación puede ser producto de la pérdida de sentimiento de control personal cuando se trabaja con docentes altamente intrusivos. (Assor, et al., 2005, p. 401)

Vallerand (1997) describe cuatro creencias diferentes en la situación de la Amotivación. La primera está vinculada a creencias de incapacidad para llevar a cabo la tarea. La segunda se relaciona con la creencia del sujeto de que sus capacidades no le permitirán obtener el resultado deseado. La tercera implica que la persona considera que no está dispuesta a realizar los esfuerzos que la tarea demanda. Finalmente, la última causa sería la “sensación de impotencia (*helplessness*)”, en el que la persona considera que los esfuerzos depositados en la tarea son inconsecuentes debido a que la misma es demasiado grande para sus posibilidades (Vallerand, 1997, p.283).

Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca

El Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand et al. 1992) está basado en la TAD; permite la integración entre distintas perspectivas de la MI y ME. También hace referencia a las distintas formas de representar la motivación en los individuo, la “estructura de esas determinaciones, así como sus determinantes y consecuencias (Núñez, 2005, p.1)

Vallerand plantea la importancia de que haya un ordenamiento jerárquico que va desde la MI a la Amotivación. Destaca que “existen consecuencias motivacionales en los tres niveles de esa jerarquía, y que el grado de la generalidad de las consecuencias dependen del nivel de la motivación que la ha generado” (Vallerand, 1997, p.326).

El principal aporte de este modelo creado por Vallerand et al. (1989) es que el mismo presenta una secuencia de cuatro etapas causales, que son las siguientes, en este orden: factores sociales, mediadores psicológicos, tipos de motivación y consecuencias. Este modelo ha sido estudiado en el área del deporte en particular, y fue probado empíricamente por primera vez en 2001 (Méndez et al., 2016).

Por otro lado el Modelo Jerárquico considera que la MI es un constructo multidimensional de tres tipos: MI al Conocimiento, MI al Logro y MI a las Experiencias Estimulantes. Sobre este tema Vallerand, en 1997, reflexiona sobre las múltiples dimensiones que tiene la MI, planteando que la misma es compleja, y que debe ser clasificada por tipos; refiere que White (1959) y Deci (1975) ya habían considerado este aspecto.

La MI al Conocimiento se relaciona con el placer por la exploración, curiosidad intrínseca, e interés por el saber en sí. Por tanto define esta motivación como “el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que uno obtiene cuando aprende, explora, o trata de aprender algo nuevo” (Vallerand, 1997, p. 280).

La MI hacia el Logro refiere a la focalización de la persona en el proceso de lograr algo, y no en el resultado. La realización de la actividad genera placer ante la posibilidad de generar la autosuperación. Vallerand refiere a los conceptos de investigadores que desarrollaron conceptos vinculados: Motivación Efectiva (White, 1959), Desafío Intrínseco (Harter, 1981) y Orientación hacia la Tarea (Nicholls, 1984). Plantea que ese tipo de motivación se vincula con el deseo de la excelencia (Vallerand, 1997, p. 280).

La MI a Experiencias Estimulantes se vincula al compromiso frente a una actividad con el fin de experimentar placer, primordialmente centrado en lo sensorial. Reconoce que las investigaciones en esta área están centradas en el desempeño en el deporte o actividades asociadas a lo corporal; plantea que sería importante incluir estas investigaciones respecto al desempeño académico, con el fin de lograr una mejor comprensión de los procesos educativos (Vallerand, 1997).

El valor principal de este modelo es el reconocimiento de que la motivación de un nivel superior de la jerarquía tendría impacto en un nivel inferior (Nuñez, 2005). Por otro lado, aporta los insumos teóricos que validan la creación de los ítems de la Escala EME.

La Desafiliación en Educación Media

Como se refirió en la justificación de este estudio, así como en sus antecedentes, la matriculación, adhesión y culminación por parte del alumnado a la EM es referido como un aspecto problemático del sistema educativo. Sin embargo, se considera que el tema tiene pocos antecedentes de estudio, o seguimiento específico en forma transversal (Fernández y Ríos, 2014; de Melo, Failache y Machado, 2015).

Terigi (2014) reflexiona respecto a los procesos de exclusión en EM, explicando los mismos a partir de los objetivos desde su surgimiento; en tanto la EM tuvo como principal función a la selección social y la diferenciación se entiende que hoy haya importantes desafíos frente a las políticas de universalización e igualdad. Fernández y Ríos (2014) definen los problemas persistentes de la EM, los cuales son “la calidad de los aprendizajes”, “el abandono y la desafiliación”, y “el estancamiento en las acreditaciones” (p. 11), reflejando dificultades en la posibilidad del sostén de los alumnos y su egreso.

Fernández, Cardozo y Pereda (2010) denominan a la desafiliación como un concepto distinto a los términos deserción, drop out, abandono o ausentismo. Proponen construir un marco más amplio, que integre los conceptos de políticas sociales de protección a la seguridad social y a la perspectiva demográfica de cursos de vida con el enfoque de la desafiliación de Robert Castel. La desafiliación se delimita a partir de la constatación de que un adolescente o joven no se inscribió o asistió durante dos años consecutivos a la educación formal, y que no haya regresado luego de ese período. Más allá de esa delimitación reflexionan que ...“la desafiliación se produce fuera de un centro educativo, aunque la decisión que genera el primer evento se forma durante el último año de asistencia a la escuela” (p.24). Consideran que la

transición entre EP y EM genera desafíos que los adolescentes en situaciones más vulnerables no siempre pueden resolver.

Los autores consultados coinciden en que las causas de la desafiliación son diversas, por lo que se dan respuestas heterogéneas, donde los procesos vitales de los estudiantes, los desafíos institucionales para la universalización, y aspectos socioeconómicos afectan las trayectorias educativas negativamente. Desde la perspectiva de Carabajal (2014) la desafiliación sucede por la necesaria participación de dos actores: alguien lo habilita o promueve, y otro que ejecuta.

La desafiliación es tal si incluye la perspectiva de corresponsabilidad. Y de una pérdida: para el joven, para la institución, para la sociedad. Se comprende entonces que en esta perspectiva la decisión de dejar de ser estudiante no sucede en un vacío individual sino como consecuencia de sucesos en la interacción con otros (Carabajal, 2014, p.76).

Desde la perspectiva de esta autora, hay factores diversos, los cuales, en algunos casos, responden “a la institución educativa en su producción” (Carabajal, 2014, p. 76). La desafiliación de un centro puede motivar el acercamiento a otra institución o determinar el alejamiento total del sistema educativo. En relación a las responsabilidades de las instituciones en forma específica, la autora detalla que es necesario que las instituciones conozcan a sus estudiantes y generen estrategias que contribuyan a mantener la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes. Desarrolla a su vez el problema de la masividad, distinguiéndose de los grandes números; la misma se caracteriza por “el anonimato, la serialidad, la ausencia de compromiso, la falta de personalización en el encuentro” (Carabajal, 2014, p.76)

Todos los autores consultados refieren un necesario vínculo entre la desafiliación de los estudiantes y su proceso educativo en la adolescencia, atravesado por situaciones socioeconómicas y emocionales, que llevan a su interrupción. Fernández y Ríos (2014) y Cardozo (2009) plantean que la desafiliación de la EM tiene carácter complejo y multidimensional, por lo que considera que es necesario tomar en cuenta múltiples variables

para explicar este fenómeno. Los tránsitos están afectados por el sexo, la edad, y las relaciones generacionales (Fernández y Ríos, 2014).

Fernández y Ríos (2014) denominan la transición educativa “como el período de tiempo donde una persona de determinada edad experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente” (p.22). Esta transición ocurre en tres planos: administrativo (pases, materias previas, convalidaciones, etc.), académico (donde hay una ruptura con patrones de relaciones de aprendizaje y construcción de nuevas relaciones), y social (integración del estudiante a nuevas instituciones). Consideran que estos planos tienen distintos ritos de pasaje, pero que muchas veces se configura un riesgo real para la continuidad de la formación, donde parece haber integración pero en los hechos hay exclusión social.

Desde una perspectiva socioeconómica Menese Camargo et al. (2013) explican como los antecedentes sugieren desigualdades en el tiempo (al menos en el caso del interior en comparación con Montevideo) en eventos trascendentes en la biografía de los estudiantes, como el acceso al mercado laboral, la emancipación del hogar de origen, la conyugalidad y la tenencia de hijos, hechos que ocurren de manera más temprana en las regiones del norte y litoral, y más tardíamente en el sur de Uruguay. Fernandez (2010) indica que la carencia de competencias y certificaciones que otorga la educación formal hace que los jóvenes accedan únicamente a trabajos de menor calidad y estabilidad, quedando más expuestos a quedar desempleados frente a crisis económicas (p.45). Coincide con Menese Camargo et al. (2013) en la heterogeneidad de factores de riesgo que afectan la trayectoria de los estudiantes, y que en la base de esta realidad se encuentra como primordial causa la ausencia de protección por parte de sistemas familiares y/o estatales. Desde estas perspectivas la predecibilidad de abandono de la EM está estrechamente vinculada con la desigualdad social y sus consecuencias.

Sin embargo, no hay explicaciones lineales sobre la desafiliación educativa y las trayectorias personales de los alumnos. Además, Cardozo (2010) plantea en su investigación que las trayectorias educativas de los jóvenes indagados muestran períodos alternados de matriculación, abandono, inactividad y reinserción, por lo que se debe observar toda la trayectoria de cada alumno para poder entender cabalmente las modificaciones en las mismas, así como los factores de exclusión e inclusión durante el proceso. En la misma línea, de Melo, Failache y Machado (2015) plantean que la desafiliación se da en distintos momentos de la adolescencia, por lo que no puede preverse un grado educativo en particular que determine un mayor riesgo específico de desafiliación.

Diversos estudios consideran los antecedentes educativos en EP, planteando que, en ellos, pueden identificarse factores de riesgo en el futuro sostén de la EM. Bucheli y Casacuberta (2010) informan que la extraedad de los alumnos disminuye en nueve puntos porcentuales la asistencia regular. Gelber (2010) y de Melo, Failache y Machado (2015) también encuentran estrecha vinculación entre el rezago escolar y la desafiliación en EMB, con hallazgos similares en 2018 (Failache, Salas y Vigorito). En la misma línea, Cardozo (2010) encuentra que, cuanto más adelantados están los alumnos en sus trayectorias, mayor es la probabilidad de que vuelvan a matricularse, debido al efecto del ciclo vital y su conjugación con las edades en la que se espera la finalización de los estudios normativamente.

Los mismos estudios encuentran relación entre la presentación conductual de los alumnos y las posibilidades de seguir el proceso de formación. Failache, Salas y Vigorito (2018) hallan una diferenciación entre los aspectos conductuales vinculados a la repetición (hiperactividad, problemas de conducta y prosociabilidad), y la desvinculación (problemas con pares). Gelber (2010) refiere que la violencia simbólica y el vínculo con pares es esencial para el sostén de los estudiantes. Barreto (2019) plantea, a partir de su investigación con población de EMS adolescente, que las causas manifestadas en entrevistas con los docentes en la desafiliación, pone el énfasis en la situación personal de los alumnos.

Cardozo (2010) plantea que el abandono de los estudios se da principalmente por la inserción laboral, la desmotivación y las dificultades académicas manifestadas por los alumnos. De Melo, Failache y Machado (2015) hallan también a los dificultades de aprendizaje como un aspecto determinante para la desvinculación de los estudiantes, en particular en el caso de los varones. Cardozo (2009) refiere que la desvinculación educativa vinculada al desempeño laboral tiene mayor importancia cuanto menor sea la edad del estudiante, y que la experiencia laboral reviste los mismos riesgos para mujeres que para varones, más allá de que es un fenómeno que se da con mayor frecuencia en éstos últimos. También plantea que ... “la incompatibilidad entre ambas actividades opera únicamente cuando el empleo del estudiante le supone dedicar una carga de tiempo alta” (Cardozo, 2009).

De Melo, Failache y Machado (2015), Bucheli y Casacuberta (2010), Cardozo (2009) y Filardo (2016) plantean aspectos vinculados al contexto familiar, en referencia a la valoración de la educación como favorecedor de la asistencia. La decisión del abandono del proceso educativo se hace en acuerdo con los referentes adultos. Éstos, por otro lado, tendrían bajas expectativas en relación a la continuación de los estudios por parte de los jóvenes en la familia. Gelber (2010) considera también que el apoyo de adultos en el proceso educativo es esencial, siendo un factor de protección que la familia del estudiante tenga altas expectativas en relación al proceso educativo.

Todas las investigaciones resaltan el impacto negativo que tiene la maternidad, y más aún durante la adolescencia, en los procesos educativos formales. Este hecho afecta las trayectorias de las mujeres, muy por encima que la de los varones. Bucheli y Casacuberta (2010) encuentran que la diferencia entre la mayor asistencia de las mujeres en el ciclo lectivo se iguala a la de los varones cuando éstas tienen hijos. De Melo, Failache y Machado (2015), por su parte, plantean que las mujeres que interrumpen su proceso de formación tenían hijos o estaban por tenerlos, en relación a los varones.

Filardo (2016) considera que los factores determinantes en la afiliación a la educación formal depende de distintos factores, según el lugar que se analice. Por ello, destaca la importancia de conocer los factores institucionales (oferta educativa, propuesta pedagógica, entre otros) y personales (situación socioeconómica, dificultades académicas, motivación), en tanto, en la comparación de resultados entre Uruguay, Chile y Costa Rica, se han visto diferencias en incidencia de estos factores.

La Desafiliación en la Educación Media Superior

Fernandez y Ríos (2014) plantean que las dificultades en la transición de EMB a EMS son mayores que de EP a EMB, si bien el ingreso al liceo también suele afectar la continuidad de la educación formal en los adolescentes. Los autores evidencian como los planos administrativos, académicos y sociales afectan más el desempeño de este nivel. Los jóvenes llegan a EMS con mayor expectativa de autonomía, aunque frecuentemente se muestra que no logran resolver este tránsito. Por la heterogeneidad de causas para que se de este fenómeno, y la ausencia de un seguimiento del mismo para su intervención, es que se ven pocos resultados a largo plazo.

Fernández (2010b) plantea que el Plan 1994 está orientado hacia la revinculación con la EMS, aunque considera que no puede conocerse su alcance debido a la falta de información sobre el mismo.

La falta de mayores documentos e información sobre este plan y su desconexión con los otros instrumentos de la red de asistencia social, confirman un diagnóstico tajante: no hay políticas que tengan el objetivo específico de proporcionar una nueva oportunidad pedagógica para reabrir la trayectoria académica trunca de los jóvenes que no acreditaron la Educación Media Superior. Esta carencia no es un hecho aislado sino consistente con el relativo abandono que, en materia de reformas estructurales, ha

caracterizado este nivel del sistema educativo durante los últimos 40 años (Fernandez. 2010b, p.19).

Como ya se ha mencionado, este plan cuenta con pocas evaluaciones que superen el registro de las tendencias en matrícula desde 2011, la diferenciación en cantidad de matriculados clasificados por sexo, y la inscripción en las distintas orientaciones de EMS. Como muestra de los datos detallan los datos de la institución en la que se realizó el trabajo de campo: la misma cuenta con una desafiliación de casi 22% en 2022; el promedio nacional es de 23,3 % en ese año, y a nivel departamental es casi de 26% (DGES, 2023). El número promedio de alumnos por grupo es de 28 alumnos. En relación a cantidad de matriculados diferenciados por sexo, la diferencia es 10% en las mujeres. Esta situación se ha mantenido incambiada desde el inicio de la medición, en 2019 (DGES, 2023).

No se conocen otros datos en documentos oficiales. Se desconocen las características de la población que asiste a estas instituciones, o la calidad de sus aprendizajes. Se encontró, en un documento oficial, este fragmento respecto a los objetivos de la educación para adultos:

A partir de este momento se citan extensamente dos párrafos del Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos”, que refieren resumidamente a varios temas que nos interesa incluir en este análisis: la importancia de la adaptación y readaptación de los adultos frente a los cambios tecnológicos, el conocimiento como nueva forma de capital, el aprendizaje a lo largo de toda la vida como cambio de paradigma, y la generación de aprendizajes atractivos y pertinentes (ANEP/CES, 2010, p.1).

Sin embargo, y tal vez, paradójicamente, los objetivos y contenidos detallados en el Plan 1994 no se han modificado, por lo que las expectativas de una mejora de los aprendizajes se ha mantenido incambiado a lo largo de este tiempo, cumpliéndose en este año 30 años desde su puesta en práctica.

El contenido teórico que fundamenta el Plan 1994 responde a su momento histórico, el cual tiene “espíritu de flexibilización” (Fernández, 2010b, p.20); sin embargo, es importante

recordar que la reformulación actual es del año 2009, sin modificación de las citas que anteceden. Tampoco se incluyen textos nacionales oficiales, o más actualizados. Sin embargo, si puede ser encuadrada en los últimos párrafos, vinculados a la necesidad de tener un currículum “en parte adaptable y en parte definido” (ANEP/CES, 2010, p.2). Se menciona antes la importancia de la adaptación curricular, y la necesidad de que sea “integral e integrador” (ANEP/CES, 2010, p. 2). Se observa entonces una multiplicidad de conceptos que permitan fundamentar lo que no se explicita en ningún texto: el Plan fue creado para permitir que logren su egreso de EM los estudiantes que tienen debilidades a nivel social y/o formativo, por lo que necesitan de una organización diferente del tiempo en el que se cursan las asignaturas, y se aprueban las mismas. La creación de currículos específicos para poblaciones vulnerabilizadas viene siendo una estrategia de uso creciente en la educación formal, a partir de las políticas públicas tendientes a la inclusión de las últimas décadas.

Fernández (2010) visualiza la fragilidad que implica la intervención desde la perspectiva institucional únicamente. Dado el carácter heterogéneo de las causas por las que se da la desafiliación en el tránsito entre un sistema y otro, considera que el abordaje debe ser multisectorial para asegurar su éxito.

Excepcionalmente, las escuelas pueden intervenir en el curso de vida de los desafiados, en la medida en que, por el tiempo transcurrido, estos adolescentes ya no se identifican como estudiantes ni menos aún como miembros de una escuela en particular. Por lo tanto, se requiere de otras agencias que puedan intervenir, que en general son de base territorial y no necesariamente estatales; también se requiere de la formación de una red de asistencia, en la medida en que la desafiliación educativa coloca al adolescente en una posición laboral vulnerable y en una segura situación de exclusión de la protección social (Fernandez, 2010b p.8).

La construcción de planes específicos que aborden la desafiliación de estudiantes, por otro lado, implica la necesaria participación en los procesos de decisión, planificación y

evaluación; este hecho no está previsto en el Plan 1994, si bien los estudiantes son adultos. Gairín y Suarez (2016) plantean que no es igual el acceso a la educación que la inclusión, porque ésta requiere considerar la participación; ponen énfasis en que no es suficiente propiciar el ingreso si no se acompañan de medidas que apoyen específicamente a los estudiantes en condición de vulnerabilidad. En la última reglamentación vinculada a la evaluación de los estudiantes en el Plan 1994 se hacen ciertas referencias metodológicas vinculadas al carácter etario de los estudiantes, es decir, ser adultos, o de aspectos a desarrollar, como la responsabilidad y la autonomía (DGES, 2023). Sin embargo, no se caracterizan otras necesidades; se estipula la necesidad del apoyo en habilidades cognitivas o comunicacionales. Si bien se aspira a que los estudiantes reciban explicaciones en la devolución de las instancias evaluativas, no se proponen instancias de participación en decisiones del centro, o a nivel de selección de contenido. Las elecciones metodológicas quedan en manos de los docentes, quienes son los que toman las decisiones en forma colectiva en salas docentes. Terigi (2009) también plantea la importancia de la participación de los estudiantes en las actividades de formación como una forma de visibilización.

Los adolescentes que llegan a estos programas exhiben déficits en las rutinas propias del “oficio de estudiante”, pero, fundamentalmente, muestran una baja confianza en sus posibilidades de aprender. Los informes muestran en todos los casos que estos programas realizan un trabajo específico para revertir esta desconfianza, que se expresa de maneras contundentes en los modos de participación de los sujetos en las actividades. Un aspecto, recurrentemente mencionado, es la mirada atenta a los procesos de cada sujeto, la visibilización y valoración de quien en su trayectoria escolar previa permanecía invisibilizado. Se producen formas de vinculación... que facilitan el propio reconocimiento, el llegar a ocupar un lugar en el propio proceso de aprendizaje (Terigi, 2009, p. 38).

La autora refiere a aspectos vinculados a habilidades como estudiantes, y, a su vez, a la

baja percepción de competencia. Por otro lado, el seguimiento, la valoración de cada alumno y la atención a sus necesidades, requieren instancias colectivas de reflexión, que, en este momento no son contempladas.

La heterogeneidad de las experiencias vitales también debe marcar necesariamente el diseño curricular, en tanto recibe población de franja etaria que va desde el inicio de la adultez hasta la tercera edad, lo cual no es contemplado en forma específica. Los conocimientos previos, las formas diversas de enseñanza por la que atravesaron los sujetos no son considerados, siendo una nueva forma de invisibilización.

La ausencia de estrategias claras a nivel metodológico también parecen una forma de invisibilización, en el que las formas de aprender son iguales a la de los adolescentes; se explicita que se requieren formas novedosas de planificación, pero las mismas son primordialmente evaluativas, reservando las orientaciones específicas para las horas de apoyo únicamente. Rubinsztain y Blaustein (2015) observan por su parte que hay resistencias en la posible reformulación del formato escolar para adultos, que pueda trascender sus núcleos tradicionales, como la gradualidad, y la estructuración del espacio y del tiempo; las resistencias afectan a la contención de “un sujeto pedagógico cada vez más reticente a la escuela” (p.29).

Trayectorias Educativas

Se define a las trayectorias escolares como los recorridos que las personas realizan en el sistema educativo, considerados en relación con la expectativa del diseño de tal sistema, expresado en las “condiciones de escolarización” (Terigi, 2015). La unidad de análisis es el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas en relación con las condiciones de escolarización que propone el sistema; estas condiciones son restrictivas en los modos de transitarlas (Terigi y Briscioli, 2020). En forma analítica las autoras sugieren la diferenciación de lo estructural, lo institucional y lo subjetivo. Lo estructural refiere a las desigualdades educativas

que se representan en las dificultades de acceso, las diferencias en las oportunidades educativas, así como las condiciones de vida de los jóvenes y la estigmatización territorial. Lo institucional se refiere a lo que las escuelas hacen para favorecer el tránsito de los jóvenes por las mismas. El estudio de lo subjetivo refiere a las expectativas de logro, así como los tránsitos y transiciones de los estudiantes.

Terigi (2007) distingue que las trayectorias pueden analizarse desde dos categorías: las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. La primera expresa itinerarios definidos por el sistema en forma progresiva, con una periodización estandarizada. Sus rasgos son “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción” (p. 2). La asociación de estos rasgos genera la repitencia, en tanto la anualización determina los tiempos en la trayectoria, y la gradualidad determina los saberes y habilidades que se espera para un alumno en determinado grado. Las trayectorias reales son las que determinada población escolar o sujeto realmente transita, lo que puede o no acompañar a lo esperado en la trayectoria real.

Sobre las trayectorias particulares en EM en Uruguay, Filardo (2016) hace la siguiente clasificación:

- 1) Si el joven egreso o no de EP.
- 2) Si tiene extraedad por repetición en EP, o si logró aprobar en forma sucesiva.
- 3) Si ingresa a EM o no.
- 4) Una vez en EM se pueden dar tres escenarios: aprobaron EM, se desvincularon o siguen asistiendo debido a la situación de extraedad generada en algún punto.
- 5) Por último, se considera a los que lograron egresar con la edad esperada y los que egresan con rezago.

Filardo (2016) denomina “Trayectoria Esperada” aquella finalizada en tiempo y forma esto es a los 18 años (p. 18); la “Trayectoria Esperada Lenta” la que sucede frente a la existencia de algún año de repetición, lo que lleva a la existencia de extraedad (p. 19); la

“Trayectoria Trunca Temprana” es aquella que, si bien finaliza la EP en los plazos esperados, no ingresa a EM (p. 19); la “Trayectoria Trunca Media” implica que la persona inició la EM pero no la finalizó (p. 20); finalmente, la “Trayectoria Inconclusa” implica el retorno a EM, teniendo entre 20 y 21 años. La autora plantea que estas trayectorias son el reflejo de inequidades en el sistema, ya que el impacto en las trayectorias que no son esperadas se dan en los quintiles más bajos.

La trayectoria de un adulto que está cursando EMS necesariamente es una trayectoria real, muy diferente de las teóricas, que presuponen el pasaje a la educación superior al inicio de la adultez. El estudiante adulto, no reconocido en sus diferencias con el adolescente, termina recibiendo el mismo recorte de contenidos, no respondiendo entonces a una de las intenciones del Plan, en relación a su pretensión contextualizadora; si bien hay referencias en la reglamento sobre evaluaciones recientemente aprobado, las mismas no tienen un desarrollo global que diferencie las trayectorias de un estudiante adulto de un adolescente. Al respecto de este punto es enriquecedor plantear el análisis de Lidia Fernandez en relación a las formas que las personas son incluídas en las instituciones educativas:

Cuando las instituciones educativas se singularizan en la forma de una estructura organizacional concreta -los establecimientos institucionales- definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” (Fernandez, 1994, p. 20).

Terigi y Briscioli (2020) plantean la extensión del concepto de inclusión educativa, de forma que supere a aquellos que no acceden a la escuela, generando prácticas cotidianas en contextos institucionales, para que, en EM, pueda responder a las demandas de universalización e igualdad. El Plan 1994 es, en los hechos, una respuesta dada en territorio a

las necesidades de jóvenes y adultos no incluidos por el sistema formal, en el período etario en el que debieron ser protegidos de la exclusión generada por la desigualdad social.

La finalización de la EMS supone una nueva transición posible, en relación al posible ingreso a la educación superior. Este objetivo no está presente en todos los casos, pero plantea una nueva situación de incertidumbre, ante la necesidad de resolver una nueva transición, cuando ya hay antecedentes de dificultades en previos eventos similares. La posibilidad de continuar con el proceso de incertidumbre pone en cuestión lo esperado para un alumno de educación superior, tanto desde la institución que lo acredita como la que lo recibe. Fernandez et al. (2022) define de la siguiente forma a quienes define como estudiantes tradicionales de la educación superior:

Los hijos de las clases o estratos privilegiados (por la posesión de capital económico y/o cultural, o por su posición en la estructura ocupacional), tienen un punto de arranque más ventajoso: llegan a la educación superior con la edad normativa (17 o 18 años), esto es, sin acumular situaciones de rezago en los niveles educativos anteriores; han podido y pueden postergar el ingreso al mercado de trabajo y la formación familiar propia; cuentan con apoyo familiar para solventar el costo de oportunidad de continuar estudiando; han recibido de sus padres y otros familiares próximos, desde la primera infancia, testimonios, relatos y luego discusiones, orientaciones específicas sobre el valor simbólico o instrumental de la educación, en general, y de la educación superior, en particular; fueron adquiriendo y aplicando reglas apropiadas para comunicarse en ámbitos académicos, naturalizando la diferencia entre hogar, la escuela, el barrio; reciben apoyo específico frente a dudas relativas a la vida académica, tales como la elección de asignaturas, profesores, campos de práctica, organización del tiempo y hábitos de estudio; cuentan con bibliotecas, recursos culturales y educativos que pueden poner a su disposición; sus relaciones sociales (capital social), les permite estar

actualizados con información pertinente y recibir orientación mediante la consulta con personas conocidas que puedan auxiliarles (p.39).

Desde esta descripción, quienes no experimentan en su historia personal esas experiencias, pueden encontrarse con importantes dificultades en su trayectoria por la EM en nuestro país. Estas definiciones tienen una fuerte impronta socioeconómica, y por otro lado, es transgeneracional, en tanto implica que el alumno haya nacido en el seno de una familia que haya cursado y finalizado EM. Por otro lado, la EM se transforma en un espacio educativo que tiene su fundamento en la continuación de la Educación Superior, la que le da sentido.

Las Posiciones Docentes

Diker y Terigi (2008) plantean que la actividad docente tiene hoy diversas características que imposibilitan su análisis. Entre ellas mencionan la gran multiplicidad de tareas que actualmente supone el rol docente, la diversidad de contextos en los que esta tarea se lleva a cabo, y la inmediatez e indeterminación de los hechos que se dan en el proceso de la labor docente, lo que hacen que el acto de enseñar se vuelva muy complejo. Por último, señalan que la tarea docente siempre supone la implicación afectiva a nivel personal y el posicionamiento en relación a la ética.

En la actualidad, el establecimiento de las tareas y los roles docentes se han ido haciendo menos evidentes (Southwell y Storino, 2007). Ambas autoras refieren al camino emprendido por la educación pública obligatoria, y su relación con procesos históricos en la sociedad, mostrando las modificaciones establecidas por las formas de producción política y material. Los discursos hegemónicos respecto a lo que la docencia es, y debía realizar ha cambiado en forma sostenida; esto hace que, en las investigaciones en el área educativa sea desafiante el establecimiento claro de conceptos vinculados a la profesión docente. Al respecto, las autoras enuncian que: “Enseñar es... establecer una relación, esto es construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas... sino que sufre alteraciones y busca e

inventa respuestas” (Southwell y Storino, 2007. p. 116). Por ello, los docentes, al ser consultados por su rol en la institución, o las estrategias que llevan a cabo, con frecuencia se encuentran con contradicciones y dicotomías de difícil solución. Consideran que esto se debe a que las tareas y los roles docentes, en tanto definición acabada, “se han ido haciendo menos evidentes” (p. 117).

¿Qué es entonces enseñar? Podemos concluir que es un trabajo profesional que posee una tradición en la cual se respalda pero que a la vez se puede revisar porque no se trata de un mandato inapelable; contrariamente toma esa tradición para renovarla, y en esa tradición cultural se autoriza. La potencialidad que adquiere su voz, autorizada, puede residir en la necesidad de conocer el mundo, interpretarlo y darlo a conocer...(Southwell y Storino, 2007).

Desde esta definición se entiende a la posición docente como una categoría compuesta por la circulación de sentidos y discursos. Los mismos organizan la labor de enseñar. Hay, a través de ellos una creación histórica, y un acto de reocupación y recreación. De esta forma “se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella, colectiva e individualmente” (Southwell, 2020, p.p. 47 y 48).

Analizar la posición docente rescata a los discursos de los profesores de tendencias homogeneizadoras y estructuradas, permitiendo considerar la pluralidad de las experiencias del enseñar (Southwell, 2020, p. 62).

A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis acerca de cómo los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son definitorias y que las prescripciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar (Southwell y Vassiliadis, 2014).

Southwell (2020) plantea que, desde esta perspectiva, los docentes cambian, “transformándose en puentes, traductores, posibilitadores”... (p.78). Por esta razón la posición docente sólo existe como una construcción en relación con el otro, desconocida con anterioridad al encuentro, y que tampoco puede ser separada de la construcción histórica propia de la labor docente. Por esto, hablar de posición docente implica “la inclusión activa entre discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven”(Southwell, 2020, p. 80).

Vassiliadis (2012) plantea que los docentes son, en primer lugar, sujetos sociales, que, frente a la desigualdad social y educativa que perciben en su desempeño, reflexionan y llevan a cabo acciones. Por otro lado, discuten acerca de la dimensión institucional.

Este concepto se ha utilizado en diversas temáticas de investigación del campo educativo en la actualidad última década (Vassiliadis, 2012; Pineau y Birgin, 2015; Bordoli y Márquez, 2019; Carriquiborde, 2021; Cano et al., 2023; Salina, 2023; Nascimento y Pierri, 2023). Estos autores destacan que el concepto de posición docente permite, en primer lugar, ampliar el análisis del discurso eliminando esquemas previstos y caracterizaciones que limitan el conocimiento de la labor y las reflexiones de los docentes respecto al mismo.

Capítulo 4: Metodología

Tipo de Estudio

Se seleccionó para esta investigación una metodología mixta, considerando los objetivos planteados inicialmente. Se consideró que las metodologías mixtas reciben cada vez mayor aval por parte de investigadores, quienes justifican la misma en una búsqueda de ampliar el campo de investigación, y son cada vez de uso más frecuente en la producción de conocimiento (Pole, 2009). La misma autora refiere que “Los investigadores pueden combinar enfoques de modo que uno verifique los descubrimientos del otro, que uno sirva como punto de partida para el otro, y que los enfoques puedan complementarse para explorar distintos aspectos de la misma pregunta”, así como a la vez puede dar resultados con “inferencias más sólidas, porque son datos recibidos desde múltiples perspectivas” (Pole, 2009).

Por su parte Hernandez Sampieri (2018) denomina a esta metodología como la “ruta mixta”, planteando que, de esta forma, ambas metodologías se “entrelazan” y mezclan. Ésta sería más que la suma de sus partes, potenciando sus resultados, “generando un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. El autor, por otro lado, plantea que, en ocasiones, el uso de una sola metodología es insuficiente, o no responde a las preguntas de la investigación, como se podría evidenciar en este caso.

Específicamente en la investigación educativa se han observado resultados más integradores de la realidad a través de las metodologías mixtas, dada la complejidad del campo a estudiar, destacando que “se debe reconocer la construcción del proceso mediante relaciones activas y reflexivas con variedad de interrelaciones” (Bagur- Pons et al., 2021).

La investigación presenta una estrategia secuencial explicativa (Creswell, 2009). La misma consiste en una primera fase de recolección y análisis de datos cuantitativos; en una segunda fase se recolectan datos cualitativos, los que posteriormente son analizados. Esta

segunda fase se realiza en relación a los datos cuantitativos iniciales. Esta estrategia se utiliza se busca realizar una exploración más profunda de las relaciones causales respecto a un fenómeno ya conocido, en este caso los resultados de EME en otros antecedentes de investigación (Barreto Ascona y Alejandro, 2009, p. 9).

Instrumentos

La primera etapa de este trabajo, de carácter cuantitativo, se realizó a través de la aplicación de la Escala de Motivación Educativa (EME- E, Vallerand et al., 1989), utilizando su versión validada al español (Núñez, 2006). El objetivo de esta escala es el de evaluar la motivación presentada en estudiantes en contexto académico desde las conceptualizaciones de la TAD de Deci y Ryan (2000). La EME se sustenta en el punto de vista teórico del Modelo Jerárquico de Motivación postulado por Vallerand; el autor refiere que la motivación existe en tres niveles de generalidad: global, contextual y situacional. La EME mide la motivación en un nivel contextual, es decir, los determinantes contextuales y sus consecuencias; la misma refiere a variables que son recurrentes, que se encuentran en determinado contexto vital pero no en otros (Vallerand y Ratelle, 2002).

Esta escala ha sido desarrollada en francés, para luego ser traducida por los mismos investigadores al inglés, creando la AMS (Academic Motivation Scale) en 1992. Los autores refieren, en relación a las posibilidades de adaptación cultural de la escala EME:

No sólo el AMS representa una adaptación transcultural adecuada de su traducción desde el francés canadiense (EME), sino que es una escala confiable y válida en sí misma. Las propiedades psicométricas de la AMS, así como la flexibilidad permitida por su estructura multidimensional debería ser una herramienta útil para la investigación motivacional en instancias educativas". (Vallerand et al, 1992)

Esta escala tiene 28 ítems que están distribuidos en siete subescalas, donde se evalúan la Amotivación, tres tipos de Motivación Intrínseca (Hacia el Conocimiento, Hacia el Logro y

Hacia las Experiencias Estimulantes), y tres tipos de Motivación Extrínseca (Regulación Externa, Introyectada e Identificada). Cada ítem se responde a esa pregunta con una escala de tipo Likert de 7 puntos.

La validación de esta escala (Vallerand et al., 1989) mostró niveles satisfactorios de consistencia interna, contando con una media del alfa de Cronbach de .80. La validación de sus subescalas (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) también muestra una buena consistencia interna, dado que los siguientes valores alfa de Cronbach fueron los siguientes: Amotivación (.76), Regulación Externa (.80), Regulación Introyectada (.84), Motivación Intrínseca al Conocimiento (.82), Motivación Intrínseca al Logro (.82) y Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes (.81). La única subescala con menor consistencia fue la Regulación Identificada (.67).

La segunda etapa del trabajo consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes, y posteriormente a docentes. Las entrevistas semiestructuradas tuvieron, en esta investigación, un fin de “interacción conversacional con rasgos particulares” (Hernandez Sampieri, 2014). Se eligió este tipo de entrevista, valorando, en primer lugar, que es hoy “la forma de generación de datos más empleada” en el análisis del discurso” (Potter y Hepburn, 2012). Además, se consideró que, a través de la entrevista semiestructurada, se deja un margen “para lo imprevisto y lo imprevisible” (Martinez, 2019), lo que permite tener un guión inicial que dirige el tema en la entrevista, pero permite la generación de nuevos interrogantes dentro del intercambio con el otro.

Los temas tratados, en las entrevistas a estudiantes, buscaron indagar las causas para elegir cursar la EMS en el Plan 1994, así como a la institución en la que están inscriptos, aspectos relevantes de sus antecedentes personales vinculados a la desafiliación educativa, la evaluación actual del Plan 1994, y valoración de las relaciones con pares y docentes; también se indagó respecto a las redes de apoyo para sostener el proceso de formación y las expectativas de continuidad y egreso. Se añadió una pregunta que no estaba considerada en la

presentación inicial del proyecto de investigación, referida a los cambios en el proceso de aprendizaje, generados por la Emergencia Sanitaria debido a SAR-Cov 19.

En relación a las entrevistas con docentes, se puso énfasis en la indagación experiencias docentes previas y las diferencias entre la educación de adolescentes y la de adultos; asimismo se indagaron las posiciones docentes sobre la motivación de los estudiantes. Se consultó respecto a la valoración del Plan 1994, y de las acciones emprendidas para mejorar la adhesión de los alumnos a la propuesta. Dentro de este tema, al igual que en el caso de los estudiantes, se consultó específicamente respecto al impacto de la educación remota de emergencia en las trayectorias estudiantiles. Finalmente se consultó respecto al conocimiento que tienen sobre las proyecciones de egreso de los alumnos y sus expectativas de continuación de los estudios.

Muestra

El trabajo de campo se realizó en un liceo de la zona céntrica de Montevideo, que en 2022 contaba con grupos de 4°, 5° y 6° grado de todas las orientaciones de EMS incluídas en el Plan 1994 Martha Averbug. Se seleccionó esta institución en tanto se aseguró por parte de su Dirección que contaba con más de 200 alumnos matriculados en ese año, necesarios para poder aplicar la EME. Por otro lado, sus autoridades mostraron interés en participar de la investigación y disposición para explicar a los docentes el proceso y solicitar su colaboración, ya que la primera etapa de la estrategia de investigación suponía la suspensión de las clases por diez minutos aproximadamente para la aplicación de la EME.

El criterio de inclusión de los participantes fue estar matriculados y asistiendo al menos a un curso en ese año. Se obtuvieron 179 escalas entre los alumnos de la institución. De esas escalas se tomaron 177 como válidas; se determinó la exclusión de dos escalas debido a la ausencia de respuestas en ambos casos, en forma íntegra, de los ítems 23 al 28 inclusive. Participaron 91 (51,41%) mujeres y 85 (48,02%) hombres. El rango de edad se sitúa entre los

18 y los 54 años, con una media de edad de 26,78 años (*DS 7,54*). Se considera que la cantidad de escalas aplicadas es suficiente conforme a la fundamentación de Rocco Videla et al. (2021), quienes argumentan que, en la aplicación de una escala cuyo objetivo no es la validación para determinada población, es suficiente la relación de dos a cinco sujetos evaluados por cada ítem de esa escala.

En la fase cualitativa se realizaron entrevistas a estudiantes, que aportaron sus datos y aceptaron ser entrevistados, desconociéndose a priori el número inicial y sin mediar ningún proceso de selectividad, más allá del interés y disposición de los mismos para participar en la investigación.

Aportaron sus datos 15 estudiantes, de los cuales se logró contactar finalmente a 11 de los mismos para la realización de las entrevistas. Participaron siete mujeres y cuatro hombres, cuyas edades van de los 18 a los 36 años. Estas personas estaban cursando al menos dos materias en la institución en modalidad reglamentada y presencial. De ellos, ocho asisten al menos hace dos años (o cuatro semestres) a la misma institución. Sólo dos de ellos cursaban el último semestre de sexto año; el resto cursaban materias de, al menos, dos grados simultáneamente. De ellos, se encontraron representantes de las orientaciones Humanística, Científica y Biológica.

Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes de la institución. De los ocho docentes que aceptaron participar de las entrevistas y aportaron sus datos, se logró convocar finalmente a seis de ellos. Los docentes participantes fueron cinco mujeres y un hombre: todos ellos cuentan con entre cinco y 30 años de antigüedad docente, y al menos dos años de trabajo en el Plan 1994 en la misma institución. Todos los entrevistados son docentes titulados. Dos de los entrevistados tenían función de docencia indirecta en este momento; el resto cumplían con función de docencia directa ininterrumpida en ésta y otras instituciones de la zona con el mismo Plan.

Procedimiento

Al inicio del proceso se realizó un piloto, en diciembre de 2019, en el que se aplicaron a 50 estudiantes de un liceo capitalino en zona céntrica la EME; también se realizaron, entrevistas a cuatro estudiantes y dos docentes, a partir de la cual se valoraron las respuestas en relación a las preguntas, y se hicieron las modificaciones pertinentes, con el fin de lograr respuestas más extensas y que indagaran en relación a los objetivos de la investigación.

Se realizaron pequeños ajustes a la EME en la redacción de los ítems, que implicaron únicamente a aquellos que mencionan términos vinculados a la experiencia de educación universitaria. Por esta razón se modificó el término “Universidad” o “universitario/a” en los ítems 1, 3, 5, 7, 12, 14, 19, 24 y 26 por los términos “liceo” o “educación secundaria”. En el ítem 24 se modificó el texto original que mencionaba la “competencia profesional” por “capacidades como trabajador”. Se modificó la pregunta inicial de la escala, donde la palabra liceo sustituyó a la palabra “Universidad”.

El trabajo de campo en su totalidad se desarrolló entre la última semana de setiembre y segunda semana de diciembre del año 2022. La primera fase de la investigación supuso la aplicación de la Escala EME, que se dio durante tres semanas, entre la última semana de setiembre y las dos primeras semanas de octubre.

La aplicación de la EME se realizó entre se realizó en las aulas, antes de la finalización de las clases. Se ofreció a los estudiantes presentes la hoja de información y, posteriormente, de consentimiento informado. Luego de responder posibles interrogantes se entregó la Escala EME. Cuatro estudiantes rechazaron completar la escala, retirándose del salón en el momento de la aplicación. Durante el tiempo de aplicación de la escala la investigadora se mantuvo presente en el aula, disponible para posibles consultas. En tanto en cada grupo había gran heterogeneidad en el número de alumnos presentes, dependiendo de las actividades que estuvieran haciendo en ese momento, se debió asistir a lo largo de dos semanas del mes de octubre; en la última semana se ofreció a quienes aún no habían realizado la Escala EME que

la realizaran fuera del salón, ya que eran pocos estudiantes los que aún no se los había convocado para este fin. Se considera que se presentó la posibilidad de realizar la EME a la mayoría de los alumnos presentes en la institución durante el período señalado. Se reconoce que puede haber incidido en el número de alumnos presentes el hecho de que, al momento de la aplicación, se dieron movilizaciones de estudiantes y docentes (ADES, 2022). Por otro lado, se dieron evaluaciones parciales de gran importancia para los estudiantes, lo que generó aún mayor heterogeneidad en la cantidad de estudiantes presentes cada día.

Los resultados de la EME fueron, en primera instancia, registrados en una plantilla Excel, y posteriormente sus datos exportados al programa estadístico PSPP versión 1.4.1. Se analizaron datos descriptivos vinculados al número de entrevistados, sexo y edad. Se analizaron los datos estadísticos de todos los ítems de la EME del 1 al 28, incluyendo media, desviación típica, asimetría y curtosis. Por otro lado se utilizó la prueba t de Student para analizar las diferencias según el sexo de los participantes. Se determinó la media y desviación típica según las dimensiones. Por último, se analizó la confiabilidad del instrumento mediante el cálculo del Alfa de Cronbach.

En la fase cualitativa se realizaron las entrevistas a estudiantes y docentes, entre los meses de octubre y diciembre de 2022. Todas las entrevistas se dieron en el local liceal, en salones no usados en el momento, que aseguraran la confidencialidad, antes o después de los turnos de clase. Todas las entrevistas fueron grabadas, dando consentimiento escrito por parte de los entrevistados. Se le aportaron los datos de contacto de la entrevistadora para presentar dudas o solicitar la eliminación de la entrevista de la información a ser incorporada en el estudio. Hasta el presente esto no ha sucedido.

Se procedió finalmente a la desgrabación de las entrevistas; los datos obtenidos se procesaron con el programa de análisis cualitativo Atlas ti. Se dejó constancia de citas relevantes hechas por los entrevistados en el proceso de análisis, así como las interrogantes que pudieran generarse para ampliar las respuestas. Para garantizar el anonimato, al momento

de presentar fragmentos de entrevistas, las personas entrevistadas se identifican en primer lugar por su sexo, luego por la edad, y finalmente por el número de entrevista en forma cronológica.

Consideraciones Éticas

El presente estudio indaga sobre aspectos motivacionales en adultos en el contexto institucional, a través de la EME, la cual está validada a nivel internacional. Dentro de las consideraciones éticas se preservó la información aportada por los sujetos en cumplimiento con el Decreto N°379/008, en relación al amparo de aspectos confidenciales de los individuos incluidos en la muestra.

Los criterios de selección de los participantes de la investigación tuvo como única consideración el hecho de estar inscriptos al Plan 1994 Martha Averbug, con una asistencia regular al mismo. Los sujetos no fueron considerados como una población vulnerable, con nivel educativo de EM, y por tanto alfabetos y capaces de comprender los efectos de su participación en la investigación, según los criterios enumerados en el decreto ya citado. Se consideró que los riesgos asociados a la participación en esta investigación eran bajos; no se encontraron antecedentes de riesgo en la aplicación de la EME en otras investigaciones. Se ofreció a los estudiantes la posibilidad de retirarse voluntariamente en cualquier momento de la investigación. Los beneficios que esperó reportar la investigación refirieron específicamente a la posibilidad de comprender las orientaciones motivacionales de los alumnos. A su vez, permitiría documentar las miradas de estudiantes y docentes respecto al Plan 1994, y su valoración del mismo. Se garantizó la confidencialidad de los sujetos en la aplicación de la EME, y en las entrevistas, ya que en la recopilación de datos no se realizó ningún tipo de identificación personal. Esto también fue consignado en el consentimiento informado. En relación a las entrevistas en particular, se mantuvo informados a los participantes, tanto docentes como estudiantes, de la posibilidad de suspender las mismas en el momento que desearan, así como

la posibilidad de retirar su participación al final de las mismas. Se aportaron datos de la investigadora para plantear dudas o solicitar suspender la participación en la investigación, lo que no sucedió en ninguno de los casos.

La investigadora informa que no presenta conflictos de interés en la realización de este trabajo, en aspectos laborales, materiales, financieros o sociales.

Capítulo 5: Análisis Cuantitativo

Análisis de Fiabilidad

La consistencia interna de las subescalas de EME se evaluó a través del Alfa de Cronbach. Los valores que se obtuvieron se exhiben en la Tabla 1, situándose entre el 0,76 y el valor 0,81 (MI al logro). La dimensión de Amotivación fue la excepción, situándose en 0,62. La dimensión Regulación Identificada resultó ligeramente por debajo del rango de fiabilidad. En estos dos casos se observó que la no consideración de ítems empeoraría el resultado. Se entiende que la prueba en general fue consistente (Alfa de Cronbach = 0.82).

Tabla 1

Análisis de confiabilidad por dimensión (Alfa de Cronbach)

<i>Dimensión</i>	
Amotivación	,62
Regulación externa	,76
Regulación introyectada	,76
Regulación identificada	,69
MI al conocimiento	,77
MI al Logro	,81
MI a Experiencias Estimulantes	,76

En relación a los datos que se han encontrado en el análisis de esta aplicación de EME se observa que el estudio de Vallerand et al. (1992) también obtuvo cifras de confiabilidad entre 0,62 y 0.82 en el Alfa de Cronbach, en la primera traducción hecha con estudiantes universitarios canadienses. Nuñez et al. (2009) obtuvieron cifras de confiabilidad similares, entre 0.67 y 0.84; en ambos estudios se entendió que la confiabilidad era satisfactoria. Estos estudios obtuvieron números de confiabilidad más elevados frente al re test; esta investigación no incluyó al retest como una técnica de investigación cuantitativa.

Otro estudio de Nuñez (2006), esta vez con población paraguaya, obtuvo también 0.69 en Regulación Identificada; la puntuación más alta de confiabilidad de esa evaluación en 0.79 en Regulación Introyectada. Becerra et al. (2015) informaron respecto a la muy alta confiabilidad de su validación en población estudiantil adulta mexicana, con valores de Alfa de Cronbach entre 0.67 y 0.89. El estudio de Gonzalez Peiteado y Rodriguez-López (2017) obtuvo valores de confiabilidad entre 0.61 y 0.82, considerando la consistencia interna satisfactoria con un Alfa de Cronbach de 0.87.

Algharaibeh (2021) también buscó validar la EME para población jordana, con traducción árabe, planteando que obtuvo resultados con confiabilidad muy aceptable, cuyos valores de Alfa de Cronbach estuvieron entre rangos entre 0.72 y 0.89. Sin embargo, del análisis factorial concluye que las dimensiones tienen una carga irregular entre sí, y que esta situación se ha observado en otras validaciones con población asiática.

Análisis Descriptivo de los Ítems

La Tabla 2 muestra los datos estadísticos de todos los ítems de la EME, incluyendo media, desviación típica, asimetría y curtosis. Se puede observar que, mayoritariamente, los valores de asimetría están próximos al valor 0, lo que indica semejanza con la curva normal. Se excluyen de esta consideración los casos de los ítems 5, 12, 19 y 26, correspondientes a la

valoración de la Amotivación, llegan a 3 puntos de asimetría en el primer ítem, mostrando un alejamiento de la curva normal.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de los 28 ítems de la EME

Ítem	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
<i>Amotivación</i>				
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el liceo.	1,59	1,28	3,0	8,86
12. En su momento, tuve buenas razones para ir al liceo; pero, ahora me pregunto si debería continuar.	2,12	1,86	1,61	1,44
19. No sé porqué voy al liceo y, francamente, me importan muy poco	1,60	1,56	2,67	5,85
26. No lo sé; no consigo entender qué hago en el liceo.	1,54	1,38	2,75	6,66
<i>Regulación externa</i>				
1. Porque sólo con el Ciclo Básico no podría encontrar un empleo bien pagado.	5,08	1,99	-,75	-0,63
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	5,94	1,45	-1,40	1,40
15. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	5,25	1,86	-,88	-,30
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	5,41	1,77	-1,11	,39
<i>Regulación introyectada</i>				
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar el liceo.	5,90	1,64	-1,59	1,68
14. Porque aprobar el liceo me hace sentir importante	4,24	2,16	-,23	-1,29
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	3,88	2,17	-,02	-1,37
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	5,57	1,76	-1,26	,66
<i>Regulación Identificada</i>				

3.Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a estar mejor preparado para la vida y para el estudio.	5,80	1,61	-1,41	1,25
--	------	------	-------	------

10.Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	5,90	1,58	-1,53	1,63
--	------	------	-------	------

17.Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	5,96	1,89	-,72	-,54
---	------	------	------	------

24.Porque creo que mi educación secundaria mejorará mis capacidades como trabajador.	5,44	1,86	-1,26	,90
--	------	------	-------	-----

Mi al Conocimiento

2.Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	5,23	1,45	-,44	-,54
---	------	------	------	------

9.Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	4,99	1,76	-,60	-,51
---	------	------	------	------

16.Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	4,73	1,87	-,40	-,83
--	------	------	------	------

23.Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	5,67	1,68	-1,17	,67
---	------	------	-------	-----

Mi al Logro

6.Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	5,74	1,56	-1,20	,71
--	------	------	-------	-----

13.Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	5,68	1,59	- 1,38	1,23
--	------	------	--------	------

20.Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	4,20	2,10	-,25	-1,25
---	------	------	------	-------

27.Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	4,47	2,11	-,34	-1,21
---	------	------	------	-------

Mi a las Experiencias Estimulantes

4.Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	3,18	1,94	,59	-,86
---	------	------	-----	------

11.Por el placer de leer autores interesantes.	3,49	1,89	,23	-,98
--	------	------	-----	------

18.Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	3,12	1,79	,48	-,77
--	------	------	-----	------

25.Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.	4,18	1,74	-,18	-,80
---	------	------	------	------

De la información observada se concluye que la dimensión que tiene las medias más altas corresponde a la Regulación Identificada. Sin embargo, hay otros ítems que cuentan con medias elevadas pertenecientes a otras dimensiones que son el 6, 8, 13 y 23. Por otro lado, las medias más bajas corresponden a la Dimensión de Amotivación en todos los casos.

Estadísticos Descriptivos por Dimensión de la EME

Se analizaron los datos estadísticos descriptivos por dimensión.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos por dimensión de la EME

Dimensión	Media	Desviación típica
Amotivación	1,69	1,04
Regulación externa	5,42	1,35
Regulación introyectada	4,90	1,38
Regulación identificada	5,63	1,19
MI al conocimiento	5,15	1,28
MI al Logro	5,02	1,49
MI a Experiencias Estimulantes	3,49	1,40

La Tabla 3 muestra las medias y desviaciones típicas de cada dimensión motivacional. Como se mostraba en la Tabla 2, la dimensión Amotivación presenta la media más baja.

Dentro de las ME, la Regulación Identificada ($M = 5,63$) tiene la media más alta y la más baja es la ME.Introyectada ($M = 4,90$). Dentro de las dimensiones de MI la media más alta corresponde al Conocimiento ($M = 5,15$), y la más baja a Experiencias Estimulantes ($M = 3,49$). En la comparación entre todas las dimensiones la Amotivación tiene una media de 1,69, la cual es la más baja.

Correlación entre Dimensiones

La Tabla 4 muestra las correlaciones entre las distintas dimensiones de EME. Los análisis de normalidad de las dimensiones motivacionales para la muestra global muestra cómo en todos los casos se cumplen supuestos de normalidad ($p > .05$). Las siete dimensiones presentan índices aceptables de correlación, con valores que van desde .09 a .69. Las correlaciones entre Amotivación y las demás dimensiones son positivas y débiles en todos los casos, con la excepción de su correlación con la Regulación Introyectada ($-.06$) y a MI al Logro ($-.15$), en las que son débiles y negativas.

Las correlaciones positivas moderadas fueron principalmente entre las MI al Logro y al Conocimiento (0,55) y a las Experiencias Estimulantes (0.69). Entre las dimensiones de motivación extrínseca las correlaciones más significativas son entre Regulación Externa e Identificada (0.51), de carácter positivo y moderado.

En el análisis entre dimensiones de motivación extrínseca e intrínseca se observó que la correlación más fuerte es entre Regulación Introyectada y MI al Logro (0.56).

Tabla 4*Correlaciones entre dimensiones*

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7
1 Amotivación	1	.09	.21	-.06	.12	-.15	.09
2 Regulación externa		1	.33	.51	.30	.29	.24
3 Regulación introyectada			1	.37	.46	.56	.46
4 Regulación identificada				1	.53	.46	.46
5 MI al conocimiento					1	.55	.69
6 MI al Logro						1	.46
7 MI a Experiencias Estimulantes							1

Correlación entre Sexo y Orientación Motivacional

Se presenta la Tabla 5 en relación a las diferencias de motivación según sexo; para el análisis se utilizó la prueba de t de Student.

Tabla 5*Diferencias en sexo en función de medias y estudio t de Student*

	Sexo	Media	Desviación	t	Sign (2 colas)	Dif Media
<i>Amotivación</i>	F	1.53	1.02	-2.06	,04	-32
	M	1.85	1.03			
<i>Externa</i>	F	5.56	1.31	1,42	,157	,29
	M	5.27	1.39			
<i>Introyectada</i>	F	4.95	1.51	,43	,665	,10
	M	4.86	1.46			
<i>Identificada</i>	F	5.73	1.18	1,14	,255	,20
	M	5.52	1.20			
<i>MI Logro</i>	F	5.20	1.51	1,59	,115	,36
	M	4.84	4.48			
<i>MI Conocimiento</i>	F	5.16	1.34	,12	,903	,02
	M	5.14	1.23			
<i>Experiencias Estimulantes</i>	F	3.47	1.40	-,20	,843	-,04
	M	3.51	1.42			

Los resultados muestran que las medias entre hombres y mujeres son similares. Sin embargo, en la dimensión amotivación la diferencia entre medias es estadísticamente significativa, los hombres alcanzan las puntuaciones más altas. La ausencia de motivación

puede asociarse con la desvinculación del sistema educativo. Este resultado es consistente con los datos que muestran que, a nivel de EMB, los varones presentan tasas más altas de desvinculación.

Existen diferencias entre hombres y mujeres en las puntuaciones en MI al Conocimiento, y Regulación Externa e Identificada; las medias de las estudiantes en cada uno de los tipos de MI son superiores a las de sus pares varones, si bien se observa una tendencia que indica que las mujeres presentan una orientación intrínseca más marcada, estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

Comparando con estudios similares Nuñez (2006) obtuvieron los mismos resultados, en particular en la dimensión de Amotivación vinculada al sexo. González-Peiteado y Rodríguez-López (2017) encontraron diferencias en la motivación vinculada al sexo, destacando que las mujeres que estudian una segunda lengua presentan orientaciones motivacionales más intrínsecas que los varones, y que las diferencias son significativas y moderadas. López y Ledesma (2006) también encontraron orientaciones motivacionales intrínsecas en mujeres, y extrínsecas en varones.

Análisis de Resultados Cuantitativos en la EME

A partir del análisis de confiabilidad de la EME se concluye que los resultados obtenidos en la prueba fueron fiables, con un Alfa de Cronbach de 0,82. En relación al análisis de fiabilidad por dimensión, se encuentran valores en un rango que va de 0.61 (Amotivación) a 0,81 (MI al Logro). Se encontraron estudios similares, en los que se observó que el rango de confiabilidad por dimensión era heterogéneo en los resultados de cada uno de ellos (Becerra et al, 2015; Nuñez y España, 2005; Nuñez, 2006). Sin embargo, no se encontró ningún otro estudio previo en el que la Amotivación tuviera la menor confiabilidad comparada con otras dimensiones.

Del análisis por ítems que componen el mencionado instrumento, se observó que, en todos los casos, las medias más bajas las tuvieron los ítems vinculados a la Amotivación (ítems 5, 12, 19 y 26). Las medias más altas fueron obtenidas en los ítems 7, 8 10 y 17, los que corresponden a varios tipos de ME respectivamente.

En el análisis de medias por dimensión se concluyó que la menor media se da en la dimensión de Amotivación ($M = 1,69$), y la mayor en la Regulación Identificada ($M = 5,63$); ésta es la media más alta en comparación con las otras dimensiones. En relación al estudio de orientaciones motivacionales intrínsecas, los resultados con mayor media es la de MI al Conocimiento ($M = 5,19$); la más descendida es la de MI a Experiencias Estimulantes ($M = 3,49$). En relación con otros estudios, en particular Vallerand (1992) refirió que esta motivación, por su carácter sensorial, difícilmente tenga una valoración alta entre estudiantes de ámbitos académicos. Los otros estudios comparados con poblaciones estudiantiles adultas de EMS coinciden con esta investigación respecto a que la MI al Conocimiento es la más frecuente, en nuestro caso dentro de los tipos de MÍ, dado que la media superior corresponde a la Regulación Identificada.

Se analizaron las correlaciones entre las dimensiones, como puede verse en la Tabla 4. Se tomó como antecedente el estudio de Núñez (2006) en su validación de la EME para población paraguaya.

El ajuste del modelo conseguido en el presente estudio es más similar al obtenido en la validación española (Núñez y España, 2005) que a la validación en lengua inglesa (Vallerand et al., 1992) lo que puede ser atribuible al hecho de que ambas muestras son hispanohablantes. En este sentido, las diferencias que se producen en la configuración factorial entre los distintos estudios pueden deberse a una interpretación distinta de los ítems de la EME en función de variables de tipo cultural y social. (Núñez, 2006).

Por otro lado es importante reseñar que las investigaciones mencionadas realizaron tablas de correlación entre EME y Autoconcepto Académico (Núñez et al., 2005, Núñez 2006),

obteniendo mejores resultados en la calidad correlacional entre las dimensiones. Ese estudio no fue realizado en esta investigación.

Por tanto, los hallazgos fundamentales fueron, en primer lugar, que los resultados obtenidos a partir del análisis de EME son fiables. Un segundo aspecto a destacar es que los datos obtenidos no difieren en forma sustancial de otros estudios similares a nivel internacional, con un registro mínimo de respuestas vinculadas a la Amotivación, y que la Regulación Identificada y la Motivación al Conocimiento tuvieron medias mayores. A pesar de esto, dadas las diferencias mencionadas en estudios anteriores se considera que la reflexión de Algharaibeh (2021) debe ser tomada en cuenta, en relación a la necesidad de continuar extendiendo la aplicación a distintas comunidades, y valorar las respuestas para confirmar la validación.

Capítulo 6: Análisis Cualitativo

En esta etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes.

Entrevistas a Estudiantes

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes del Plan 1994. Participaron siete mujeres y cuatro hombres, cuyas edades van de los 18 a los 32 años. Estas personas estaban cursando al menos dos materias en la institución en modalidad reglamentada y presencial. De ellos, ocho asisten al menos hace dos años (o cuatro semestres) a la institución. Sólo dos de ellos cursaban el último semestre de sexto año.

La indagación en entrevistas semiestructuradas fueron confeccionadas con un marco original de preguntas según áreas de indagación. A partir de ellas se establecieron categorías de análisis que pudieran dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

Las áreas de indagación consideradas fueron:

- i) *Situación personal actual*: Se indagó respecto al núcleo de convivencia, las responsabilidades en el cuidado de menores o adultos dependientes en el hogar, la situación laboral y apoyo emocional de referentes familiares o afectivos.
- ii) Antecedentes educativos: trayectoria previa al ingreso al Plan 1994, análisis de causas de desafiliación, si fue el caso.
- iii) Motivación en relación a la trayectoria educativa actual
- iv) Situación educativa actual: principales fortalezas y desafíos en la trayectoria actual
- v) Evaluación del Plan 1994: se incluye a la institución, los funcionarios y autoridades y los vínculos establecidos con pares.
- vi) Valoración de la experiencia en educación remota de emergencia.
- vii) Expectativas al egreso

Situación Personal Actual

Núcleo de convivencia. Las once personas entrevistadas reportan, en todos los casos, vivir actualmente con algún miembro de su familia. De las siete mujeres entrevistadas tres de ellas tienen hijos, de entre 5 y 14 años. En relación a los varones, sólo uno dice tener menores a cargo, aunque no convivientes.

Todos los estudiantes reportan que viven con otras personas de su entorno familiar. Ninguno de los estudiantes informó vivir solo. Se observó gran heterogeneidad en la situación vital de las personas entrevistadas. Sin embargo, en las entrevistas relacionadas a la situación familiar, en la que los entrevistados menores de 25 años responden, en todos los casos, no tener personas a cargo. Sin embargo, a partir de esta edad, la situación cambia. Si se considera la situación de las mujeres en particular, y se calcula la edad de los hijos al momento de las entrevistas se constata que todas las entrevistadas madres por primera vez entre los 16 y 20 años. En el caso de la entrevistada que fue madre en su adolescencia, da cuenta posteriormente de las consecuencias que este hecho tuvo en la continuación posterior de sus estudios. Al respecto pueden tomarse los aportes de Cardozo (2010) en relación al impacto de los eventos no esperados en la adolescencia vinculados a la desafiliación educativa.

Situación Laboral. Todos los entrevistados reportan haber trabajado en algún momento en ese año lectivo. Sin embargo, ocho entrevistados reportan precariedad laboral, con desempeño no declarado y ausencia de beneficios propios de la legislación laboral vigente. Los entrevistados reportan que los rubros a los que se dedican están en el área de servicios, con la excepción de una entrevistada, que trabaja en el área de la salud. Los entrevistados reportan que los trabajos que tienen son ocasionales, o jornaleros.

El resto considera que el hecho de egresar de la EMS mejorará sus perspectivas laborales, pero no específicamente para determinado desempeño laboral actual. Esperan que el impacto sea a largo plazo, para actividades laborales que aún no tienen.

I: ¿Estás trabajando?

E: (Trabaja en salón de fiestas) Sí, más o menos. Porque pasa que, como yo estoy haciendo nocturno, hay algunos cumpleaños que son de noche a veces. Claro. Entonces hay muchas cosas que yo, de repente, no veo venir. Y como eso tengo que hacer toda la semana. Es un poco complicado. Y los sábados y domingos también. También te llaman a trabajar todo el día, te llaman y ahí vos vas.

F_19_3

De las entrevistas se desprende que estos estudiantes están en búsqueda de mejores oportunidades, por lo que sólo una persona valora su trabajo como estable. Esto tiene impacto en la interpretación de la motivación para estudiar; si bien en el análisis de la indagación de motivación los aspectos laborales son mencionados en forma sistemática sólo una persona lo hace para un trabajo específico.

E: Yo trabajaba con mi padre, pero las cosas no están bien. Nunca están bien (se ríe). Por eso estoy buscando trabajo, ahora nomás me llamaron. Ahí veo si puedo seguir.

I: ¿Por qué?

E: Porque es para hacer service en el interior, de frío calor. Y si me sale, no voy a llegar a clase.

I: Y entonces ¿qué vas a hacer?

E: Ahí dejo creo, porque con mi padre no puedo seguir.

M_19_1

E: A mi la empresa de limpieza me llama. Surge algo y me llaman. Si puedo voy.

Cuando me llaman de noche es muy complicado. Ese día tengo que faltar (al liceo).

M_18_10

Los estudiantes más jóvenes plantean estar desempeñándose en trabajos de menor calidad, o están desempleados. Los trabajos son zafrales, o jornaleros con gran inestabilidad en cinco de los siete estudiantes menores a los 26 años. Además, sólo hay un estudiante que refiere estar desempleado, y en búsqueda de trabajo al momento de la entrevista:

I: ¿Trabajaste este año, por ejemplo?

E: Este año sí, un poco, pero comencé a buscar trabajo porque a fin de año, el año pasado, por el tema de la pandemia y eso, empezaron a hacer un recorte de personal y fui despedido en marzo. Entonces, de ese tiempo hasta ahora, estoy buscando.

I: ¿En qué área te desempeñabas?

E: Y esto es un poco inestable, la verdad, porque viste que uno con diploma puede tener una profesión sola, pero sin diploma puede tener muchas de ellas, entonces muchas más. Y a veces he hecho changas en alguna casa o algo por el estilo. O si tengo diploma que hice de panadero. Y he buscado trabajo en panadería, pero tampoco (he encontrado).

M_21_5

Por otro lado, tres de los cuatro estudiantes que tienen 26 años o más plantean tener trabajos más estables, o desde hace más tiempo. De los cuatro, dos de ellos manifiestan interés en mantener el desempeño actual, o de ascender en la misma empresa.

E: Viste... nada, me fui quedando y la empresa se fue agrandando, ¿no? Yo, este... no soy sanitario, con papeles, digo. Empezó a entrar cada vez más gente con papeles, que son egresados, algunos de UTU, y otros de otros cursos, pero con los papeles. Yo, que estoy hace más tiempo ahí... por un lado creo que se olvidaron que entré de chico, y que lo que sé lo aprendí así, en la calle, trabajando. Se fueron olvidando (se ríe). Nunca me pidieron nada. Pero ahora a los nuevos sí les piden. Yo tengo miedo de que un día se acuerden y me echen a la mierda... (se ríe).

M_31_2

En el caso de los estudiantes de mayor edad, los que tienen trabajo más estable son los que relacionan la necesidad de alguna forma de acreditación frente al temor de no ser competitivos frente a otras personas, o nuevas convocatorias de personal. En ambos casos tienen más de 30 años, y se desempeñan en esas empresas desde hace más de cinco años. Arnaud (2018) encontró, en su investigación, la preocupación por la acreditación como forma de generar mayor estabilidad laboral y su vínculo con la rematriculación de los estudiantes adultos.

El impacto de los aspectos familiares y laborales estuvo presente en todos los entrevistados; los aspectos vinculados al cuidado de otros, en particular menores, y la inestabilidad, fueron valorados como negativos en todos los casos. En particular las mujeres con hijos a cargo y desempeño laboral simultáneo fueron quienes reportaron mayores dificultades para asistir con regularidad o cumplir con tareas de evaluación. En relación al impacto de las tareas vinculadas al cuidado y su desigual distribución en las mujeres, el mismo

es observado por MIDES (2020), Bucheli y Casacuberta (2010), de Melo, Falaiche y Machado (2015) y Escobar (2008).

El análisis de las condiciones laborales de los estudiantes es esencial para su consideración en el Plan 1994. Los estudiantes refieren, en forma permanente, la necesidad de mejorar sus capacidades educativas, y la certificación de las mismas, en relación al desempeño laboral. Los estudios de Fernandez (2009) plantean las consecuencias en la desafiliación de EM y el ingreso temprano al mundo laboral, generando posibilidades laborales de menor calidad para los jóvenes. Estos trabajos de inferior calidad son más inestables y no regularizados, ampliando de esta forma la desigualdad en el acceso, tanto a la educación, como al trabajo. Esto genera una perpetuación de la inequidad de acceso a derechos fundamentales.

Sostén afectivo del proceso de aprendizaje. Todos los entrevistados dijeron mantener vínculos, tanto a nivel intrafamiliar como de amistades cercanas, que favorecen su permanencia en el proceso educativo. Esto también fue observado en el análisis de motivaciones manifestadas. La mayoría de los entrevistados dijeron contar con el apoyo y aprobación de sus pares y familiares. También manifestaron sufrimiento cuando no contaban con apoyo. Las respuestas fueron de carácter heterogéneo, pero la valoración sobre la importancia de ese apoyo fue unánime.

I: ¿Dirías que alguna persona de tu familia, de tus afectos, te está estimulando para que sigas estudiando?

E: Toda la familia. En esto de que yo empecé a estudiar, una prima arrancó también con el mismo plan... No sé cómo va a quedar esto con los nuevos cambios pero... Si no fuera por mi familia yo no... Si, fijate que yo salgo de mi casa a las 12 del mediodía y vuelvo a las 12 de la noche, cuando vuelvo. Sino arranco a las 4 de la mañana. Fijate que si no es con apoyo es imposible hacerlo.

E: ¿La percepción de tu pareja?

I: Si, también, me recontra apoya en todo.

E: ¿Qué valor le das a la opinión que tienen tus amigos, tu pareja, tu familia, en relación a esto de seguir estudiando?

E: Si, porque también ver que ellos aceptan y que te potencian, que si podés... hoy, por ejemplo, me preguntaban si tenía todo. Eso te ayuda a seguir. Que no lo ven mal. Sino te quedás trancada, sino también te puede inhibir a seguir, si lo vieran de otra forma.

F_32_11

En estos casos también se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes más jóvenes y los mayores, más cercanos a los 30 años. En el caso de los primeros, los aspectos vinculados al apoyo económico o material es relevante, ya que siguen viviendo con su familia y, si bien trabajan, reconocen que sus aportes económicos al núcleo familiar son mínimos. Sin embargo, en el caso de los estudiantes mayores, los mismos plantean que el apoyo se refiere más a una validación, o a concluir una etapa que fue interrumpida. En este último caso se da más valor al proceso de aprendizaje como logro vital.

I: ¿Dirías que alguna persona te está estimulando para seguir estudiando?

E: Sólo dos y más o menos mis padres medio que me estimulan, pero capaz que de una forma equivocada me siento un poco más presionada en vez de relajada. Entonces es difícil. Sumarle presión a lo que ya me presiona. Yo sé que no lo hacen de malos. Todo lo contrario, como cualquier padre quiere que termine, pero de repente es una forma equivocada que me estresa más de lo que debería.

F_19_3

E: Mi familia se preocupó bastante y mis amigos también. Amigas o no, yo diría que está más bien como que está bueno seguir. Es algo que es importante que yo termine y que siga mientras...

F_23_4

En todos los casos refieren a la presencia de otras personas en su vínculo íntimo, aunque la referencia a amigos nuevamente es más frecuente en alumnos más jóvenes. La percepción del apoyo recibido en el caso de los alumnos mayores se relaciona con el vínculo familiar (pareja o hijos). Las diferencias evidentes pueden relacionarse con las diferencias en los procesos vitales, en los que la relación con pares fluctúa en su intensidad conforme llega la adultez. En relación a esto Delgado et al.(2010) analizaron los cambios respecto a la valoración del grupo de pares en adultos jóvenes, corroborando los mismos mantienen una alta valoración sobre sus grupos de pares, pero que la misma comienza a centrarse en la pareja o vínculos familiares conforme la persona se adentra a la adultez. Vinculado a la continuación de los procesos de aprendizaje, es importante consignar que de Melo, Failache y Machado (2015), Bucheli y Casacuberta (2010), Cardozo (2009) y Filardo (2016) refieren a la importancia del apoyo familiar en la adolescencia para lograr sostener una mayor asistencia, por lo que se entiende que el mismo es importante en la adultez temprana.

Trayectorias Educativas Previas al Ingreso en el Plan 1994

Esta área de indagación buscó recabar información respecto a las trayectorias en EMB y EMS. De los entrevistados, sólo una estudiante cursó todos los años en forma regular, sin suspender los estudios por un año; en este caso no hay desafiliación (Fernandez, 2009). En el resto de las entrevistas se observó desafiliación, ya que los estudiantes informaron haber suspendido sus estudios en educación formal de entre dos a diez años. Este dato, sin embargo,

no es reportado con claridad por todos los estudiantes. Sólo tres de los entrevistados recordaban con claridad sus trayectorias o no se contradijeron en su relato. Muchas veces la edad que manifestaron tener en ese momento no fue concordante con los grados que cursaron o están cursando; en tres estudiantes no fue coincidente el año actual con los detalles vinculados a su edad.

Antecedentes de Desafiliación en EMB. Los estudiantes entrevistados manifestaron distintas situaciones personales, a nivel de aprendizaje y de contexto para haber interrumpido sus estudios. En este aspecto, lo aportado por los autores que analizan el fenómeno de la desafiliación plantean la complejidad de la problemática y su heterogeneidad (Fernandez y Ríos, 2014; Cardozo, 2009; Filardo, 2016).

Seis entrevistados interrumpieron sus estudios en EM, uno en 2° año y el resto en 3° año. Las causas manifestadas a nivel personal estuvieron vinculadas a la maternidad, problemáticas en salud mental y de adaptación al centro liceal en EM. En estos casos los estudiantes refirieron no haber encontrado soluciones en el contexto familiar o en el centro de estudios que posibilitaran la superación del problema. Desde los aportes de Filardo (2016) en la caracterización de las trayectorias de los estudiantes de EM, se observa que tres tendrían una Trayectoria Inconclusa (p.20), en tanto retornaron a EM teniendo entre 20 y 21 años. Sin embargo, otros no entran en categorías ya que retornaron antes de esa edad.

La causa para la desvinculación fue variada; en la mayoría de los casos los estudiantes explican ese hecho de forma multicausal, incluyendo dificultades del ámbito familiar o del aprendizaje, dificultades en la integración escolar, y desinterés en las propuestas liceales.

E: Mis padres nunca me dijeron estudia, estudia, estudia. Como que me decían que estudiara y como fui muy libre todos mis años de adolescencia, pero tuve mis buenos años, malos años, y acá estoy, retomando...

F_23_4

E: Siempre fue complicado... las maestras se quejaban, en mi casa se quejaban... que no quería hacer nada, que no sabía nada... como que no era lo mío, no sé... Mientras era la escuela... nada...ta, no repetí ni nada pero siempre raspando, con quejas. Pero el liceo... ahí no entraba, no quería seguir, y entonces dejé...

E: Cuándo dejaste?

F: Tenía materias de segundo, después repetí tercero, y a los 17 me quedé en casa y ta... quedé ahí...mi viejo furioso, pero yo mejor, de última, más tranquilo.

M_19_9

En estos dos ejemplos se observan vínculos entre tres aspectos esenciales de la desafiliación: el rezago escolar, las dificultades conductuales y académicas y la falta de valoración familiar de los procesos educativos. Estos datos son concordantes con otros estudios nacionales sobre el tema. Sobre el impacto negativo del rezago educativo en la continuación de las trayectorias hay consenso entre diversos autores. Cardozo (2009) se refiere a la afectación que se generan en las trayectorias cuando existe rezago educativo en algún nivel; Bucheli y Casacuberta (2010) destacan en particular como la extraedad de los alumnos reduce en 9% la asistencia regular a los centros educativos. Hallazgos similares sobre el tema constan en los estudios de Gelber (2010), de Melo, Failache y Machado (2015) y de Failache, Salas y Vigorito (2018).

Por otro lado, Cardozo (2010) refiere una mayor probabilidad de rematriculación de alumnas cuanto más avanzados estén en su trayectoria. Este aspecto no fue encontrado en

todos los alumnos, siendo la causa de retorno bastante más heterogénea; los estudiantes no refirieron una valoración o consideración de la situación previa a la rematriculación.

E: (Respecto a EM) Si, no terminé. Después empecé a trabajar, estudiar y como que, claro, después fui madre y perdí mucho tiempo, que no me gusta ...como el trabajo y todo eso... y me costó retomar.

I: Y cuándo decidiste volver?

E: Hace un par de años atrás. Ahora hace tres años, porque estoy bastante trancada con Italiano.

F_29_ 8

E: Yo vivía en (barrio de zona oeste), y la escuela me quedaba a una cuadra, pero después me mandaron a un liceo que tenía que tomarme dos ómnibus. Eran dos porque quedaba muy lejos. No sabemos porqué. Mis padres hablaron con la coordinadora (Reguladora de Trámites), pero nunca se pudo resolver. Era complicado, conocía a poca gente. Sólo unos compañeros. Era lejos, y entonces faltaba mucho. A veces porque había paro, a veces había paro de ómnibus, en el liceo... ta. No fue bueno eso, me fue muy mal y repetí 1° (año). Cuando estaba en 1° (año) conocí al padre de mi hijo, que era más grande que yo, como tres años. Ahí entonces dejé de estudiar, no me importaba mucho, estaba enamorada, pensaba pila en él, en las clases y todo. Y no entendía nada. A veces me iba a verlo, y él no estudiaba. Me dijo que dejara. Bueno, Igual pude terminar 1° (año) pero cuando estaba en 2° (año) quedé embarazada. Ahí era más difícil todavía. El liceo quedaba lejos, la pasé mal en el embarazo, unos vómitos horribles y me mareaba, no podía casi ir. Entonces en segundo fue lo del bebé. Creo que igual lo pasé

a segundo, creo que los profes como que les daba lástima, por el embarazo. Algunas materias creo ni hice escrito... pero creo que la directora les dijo que me dejaran pasar. En 3° (año)... no me acuerdo, creo, no me acuerdo bien...estaba con el bebé, fue un lío... los primeros años. Mis padres me decían que lo cuidaban, pero yo estaba muy triste, estaba mal. El padre de mi hijo, ta, primero pila de discusiones, de dramas, no quería trabajar y entonces no me pasaba plata. Mis padres se hicieron cargo, y después se separaron. Ahí me empezó a ayudar mi mamá.

F_26_1

Dos estudiantes reportaron como causa de la interrupción de los estudios situaciones sostenidas de acoso escolar, que no fueron resueltas. Se indagó sobre respuestas por parte de esos centros de estudio en su momento; sin embargo en todos los casos se refiere que no hubo una solución que posibilitara la continuación del proceso de formación.

E: Fue muy complicado porque era una eh... Era un ambiente complicado, de muchos problemas y. Y muchas amenazas. Sí, sí, fue muy feo.

I: ¿A vos o a todos?

E: En general, todos tenían problemas con todos, pero a mí me han tocado algunas amenazas. También. Siempre digo de tus propios compañeros o del contexto barrial... De mis propios compañeros.

I: ¿Y eso pasó todos los años?

E: No todos. No, no me acuerdo bien si fue en segundo o en tercero de liceo.

F_19_3

E: (Sobre trayectoria en EM) Que decirte.... Bastante complicado, aunque yo me quedo con recuerdos felices. Bueno... mucho, mucho bullying antes y ahora estoy gordito nada más.

I: ¿Entonces considerarás que estabas siendo maltratado?

E: Maltrato Sí, sí, sí, muchas cosas, nunca física. Bueno, solamente una vez. Que... bueno... que fue que estaba en el baño y bueno me agarraron ahí en patota, bueno... este... pero lo demás psicológicamente... es totalmente igual o peor que la física... y fueron los tres años. Pero bueno, aguanté y pasé sin ninguna materia... Después no quería estudiar. Y bueno, y después más que nada la curiosidad, así ya sea por la curiosidad o por algo que se llamó o algo por el estilo, no sé, me metí en el mundo de las drogas. Ahora yo y ya, por las dudas, ya estoy rehabilitado todo. Pero sí. Tuve una etapa bastante, bastante oscura, digamos, vivir en la calle y cosas así. Este... pero ahora ya estoy bien, estoy en casa.

M_21_5

Jimenez (2003) plantea en su estudio el carácter predictivo del acoso escolar en el rezago de los alumnos, así como el incremento en la Amotivación. Por otra parte plantea la importancia del involucramiento institucional al momento de generar dispositivos de prevención y abordaje de la violencia entre pares. En este caso, la ausencia de abordaje es la principal causa manifestada por estos entrevistados para la desafiliación educativa. Toth (2018), en su estudio etnográfico respecto al Plan 1994, también recupera en entrevistas con estudiantes el sufrimiento sostenido de quienes fueron agredidos por pares en su trayectoria por EMB: la autora plantea que estos estudiantes manifestaron una situación sostenida de traumatización, y que la única solución posible fue no asistir más al liceo donde eran violentados. Por otro lado, manifiesta que los entrevistados en su investigación, al igual que los estudiantes de esta

investigación, pudieron resolver y reparar estos eventos. En ambos casos los estudiantes manifiestan que el clima institucional actual, en instituciones con adultos es más contenedora.

Las causas vinculadas al contexto familiar descritas fueron, entre otras, mudanzas, separaciones entre la pareja parental mientras el estudiante era menor, dificultades económicas que imposibilitaron la continuación de los estudios, o falta de contención por parte de los adultos en el hogar para asegurar la continuidad de la formación.

E: Me fue bastante bien siempre. Pero no siempre me llamaban para hablarme si me veían con poca motivación. Yo pasé bien. Mi padres nunca me dijeron estudia, estudia, estudia. Como que me decían que estudiara y como soy muy libre todos mis años de adolescencia, pero tuve mis buenos años y malos, y acá estoy, retomando.

I: ¿Hiciste primero, segundo, tercero?

E: Primero hice en Argentina, porque vivía en Argentina. Tuve dificultad con eso, repetí. Repetí primero y cuando pasé para acá en Uruguay, como es distinto, me pasaron mucho para allá, para segundo, pero tendría que haber dicho tercero. Pero ahora está todo bien.

F_23_4

En la historia de esta última entrevistada se observa lo planteado por Gelber (2010), en relación a la importancia del sostén familiar durante la adolescencia para asegurar la asistencia, y la continuación de los estudios.

Es significativo que en un único caso los estudiantes hayan consignado que tenían dificultades de aprendizaje u otro tipo de dificultad académica (en ese caso, el estudiante refiere ser disléxico, con el tratamiento interrumpido). Sin embargo, los relatos de dificultades a nivel

académico surgen más adelante en las entrevistas, frente a preguntas específicas en relación a la motivación educativa.

Antecedentes de desafiliación en EMS. Cinco entrevistados interrumpieron sus estudios en EMS. Sólo una sola alumna refirió haber modificado el plan de estudios, pasando de bachillerato anual a semestral; su fundamentación se vinculó a causas organizativas y laborales. Esa alumna nunca había suspendido su proceso de estudios, estando vinculada a una institución durante todos los años de escolaridad. El resto de ellos manifiesta que no considera que hayan interrumpido sus estudios; ante la pregunta respecto a la causa de la interrupción responden que ellos no dejaron de estudiar en ningún momento. En este caso manifiestan haber tenido una repetición de grado en EP, o en EMB, que llevó a que no pudieran terminar su educación secundaria antes de los 18 años.

I: ¿Querés contarme cómo fue tu experiencia en educación media?

E: Bueno, claro, nada, yo, ta, entré con 13 porque repetí un año de escuela. Nos fuimos a vivir a España, pero bueno, no nos fue bien y nos volvimos, y ahí perdí un año, en 4° de escuela. Y después empecé el liceo y todo bien, algunos años mejores que otros. Las materias que me gustan siempre fueron del área científica, patiné mucho con las letras, historia, pero igual daba para pasar. Eso, no sé...

M_18_10

En este fragmento de entrevista se observan, también, hechos diversos en la vida personal del estudiante, que a la postre terminan generando episodios de matriculación e interrupción del proceso educativo en múltiples ocasiones. Por otro lado, se aprecia el impacto que tiene el rezago escolar en la continuación de los estudios, como plantea Fernandez (2010), Cardozo (2009), de Melo, Failache y Machado (2015) y Failache, Salas y Vigorito (2018). En

este caso, la afectación de la trayectoria teórica se dio en EP, y termina afectando el seguimiento en EM.

Análisis de las Orientaciones Motivacionales de Estudiantes

Se preguntó a los entrevistados respecto a sus orientaciones motivacionales en términos con los que pudieran comprender y responder. Del análisis de los mismos se obtuvieron respuestas concisas respecto a la motivación educativa. Las respuestas dadas por los entrevistados no parecen reflejarse con el análisis de EME, en tanto hubo una notoria ausencia de respuestas vinculadas a orientación motivacional intrínseca, en el que hubo un único ejemplo de respuesta de MI al Logro.

Amotivación. De los estudiantes entrevistados, tres personas plantearon que han considerado dejar de cursar en este año. De ellas, sólo una plantea que considera irse en este momento, argumentando complicaciones vinculadas al cuidado de su hijo y a sus posibilidades de estudiar en relación a su edad.

I: alguna vez pensaste en dejar?

E: Si... ahora. (risas) Siempre lo pienso, ahora es mi primer año. De nuevo. Estoy grande, yo que sé. No la estoy pasando bien, no sé si da... ni sé. Por ahora vengo, pero no sé. No sé por cuánto tiempo. Estoy muy complicada en casa. Con mi hijo, está grande y no siempre... a veces no puedo dejarlo solo aunque debería. Entonces digo... yo qué sé, ya está.

F_26_1

Otros estudiantes dijeron haber considerado abandonar los cursos o no tener motivación para continuar. Sin embargo, aportan información contextual para la decisión, que no refiere al Plan 1994 ni a aspectos educativos en sí mismos.

I: ¿En algún momento pensaste en abandonar?

E: Eh, si. Sobre todo en el invierno, cuando venís cansada de trabajar.

F_32_11

E: No es que piense en abandonar, es que, como no sé de qué voy a trabajar, siempre puede estar la posibilidad de que tenga que dejar. Así que el tema de dejar es permanente, no porque quiera.

M_19_9

Estos estudiantes refieren la situación de Amotivación vinculados a aspectos situacionales. Como se planteó a partir de los estudios de Fernández(2009) y Menese Camargo et al. (2013) el principal indicador de riesgo para la desafiliación en estudiantes adultos es el desempeño laboral precarizado. Esta respuesta se reiterará frente a otro tipo de preguntas, y frente a la valoración de los docentes.

Se registraron respuestas en las que los estudiantes reportaron no estar amotivados, ni haber pasado por esa situación en el pasado.

I: ¿Pensaste en algún momento en abandonar? ¿Cuando has estado acá, has pensado “me voy”?

E: No, no, no, eso es algo que no quiero.

F_19_3

E: No, ni se me ocurrió. Sé porqué estoy acá, y voy a seguir hasta terminar.

M_31_2

E: Para nada, no pienso en eso. Es un debe, no quiero dejar, y ya me falta muy poco.

Hay que seguir siempre.

F_25_7

En las orientaciones motivacionales analizadas por EME la media de respuestas en relación a Amotivación fue muy baja, por lo que se esperaba que este tipo de respuesta pudiera presentarse frente a la interrogación, aunque con menor frecuencia. Se observa en parte de las respuestas el hecho de considerar suspender los estudios por momentos, en forma situacional; sin embargo, logran mantener la adhesión a la propuesta más allá de las dificultades, al menos hasta el momento. Sin embargo, es importante consignar que la interrupción de los estudios se da en la mitad de los matriculados, y que se accedió a personas presentes en la institución, que habían llegado a cursar el 2° semestre.



Figura 1: Palabras asociadas a la Amotivación en entrevistas a estudiantes.

De la interpretación de la nube de palabras se puede observar, en primer lugar, la relación entre el trabajo y la idea de “dejar”. Por otro lado, se asocian con otras situaciones, como el cansancio, o la posibilidad de “abandonar”. Es significativo que ninguno de los

estudiantes respondió en forma similar a lo planteado por Vallerand (1997) en relación a las causas de Amotivación, las que están primordialmente vinculadas con la percepción de competencia, y de la accesibilidad de la tarea. En las respuestas se observa como las condiciones vitales pueden afectar la continuidad, y que la falta de sentido de la continuación de los estudios, el fin último del proceso, también puede ser un factor que incide negativamente.

Motivación Extrínseca. Las respuestas vinculadas a ME fueron las más frecuentes. Dada la complejidad y extensión de las mismas se analizará en conjunto, ya que se considera que cada uno de los entrevistados da distintas respuestas en relación a su orientación motivacional. La mayoría de los entrevistados lograba, conforme desarrollaban la respuesta, pasar en una misma respuesta, por distintas orientaciones motivacionales. En las respuestas se observaron diversas causas, aún en los mismos entrevistados, para explicar cuáles son los aspectos que han favorecido la continuación del curso.

Se dieron respuestas mostrando ME de Regulación Introyectada, vinculadas con la percepción social de la situación educativa:

E: Yo estudio ahora porque es lo que hay que hacer. Hay que estudiar. Lo dicen en todas partes. Te presentas a un trabajo y me preguntan si tengo Bachillerato... ahí paso vergüenza. Sé que piensan que soy una vaga, una burra. Me miran mal. Por eso sigo. No es sólo para trabajar, también es porque... como que cuando ví a mi hijo crecer pensé en que estaba bueno estar con él de otra forma, saber más. Es decir, yo quiero que tenga otra historia diferente a la mía, quiero que piense que las cosas pueden salir mejor, que tiene que estudiar... y si yo no estudio él se iba a dar cuenta. Una vez fui a hablar con la maestra, él estaba en Inicial, era chiquito, me preguntaron sobre el estudio y ví la cara de la maestra cuando dije "liceo incompleto". Me dolió, ¿no? Porque aparte de que sacan cuentas y ven que soy una mamá joven, como que no te tienen confianza,

como que les ves que te critican sin conocerte. Bueno, no quise eso para él, tampoco para mí.

F_26_1

En todos los estudiantes se observan respuestas de ME de Regulación Externa, en donde se vinculan el proceso educativo con las necesidades laborales. La relación estudio y trabajo es persistente en todas las entrevistas y se discutirá en su extensión al final del trabajo.

En estos casos se refiere a la falta de competitividad en el mercado laboral al momento de decidir continuar los estudios, y al temor de perder el trabajo actual, o no conseguir modificar una situación laboral que no es percibida como favorable:

E: Mirá... hoy, el que no estudia, a mi edad... estás muerto. Te echan y atrás viene alguien que sabe más, que es mejor ¿es así, no? Es triste, porque las personas al final no importamos. Pero bueno, yo sé cuáles son las reglas de este juego, si no estudio y me mantengo, digo... educado, diríamos, me echan. ¿Qué hago entonces? Vengo a estudiar, y ya está.

M_31_2

Otra respuesta similar muestra la percepción de riesgo económico o de sostén laboral, si las personas no terminan su educación formal:

I: ¿Crees que tendrías sanciones o te sentirías perjudicada en tu trabajo si no estudiaras más?

E: Si, obvio.

I: ¿Se te planteó en algún momento...?

E: Si, no, pero te das cuenta cuando van entrando... Volviendo a la pregunta anterior, sobre cuando me di cuenta que tenía que seguir. Cuando ví que empezaron a entrar persona más capacitadas que yo. Ahí me di cuenta que, si o si, tenía que dar un salto, porque sino me iba a quedar en el tiempo, más allá de que ahora veré que hago. En su momento, si (inaudible) ponen para entrar en un cargo como el tuyo ser licenciada en enfermería, te están dando un mensaje... o seguís o...ta. Más allá de que no es por no tener capacidad, sino que te das cuenta que el mercado necesita personas con más formación.

F_32_11

Estas respuestas se dieron en los estudiantes mayores de 25 años, para los que el mantenimiento del trabajo actual parecía importante, ya sea porque dependían económicamente de él, o porque el mismo les daba un lugar de pertenencia, y estaban conformes con él. En el caso de los sujetos más jóvenes, dada la inestabilidad del desempeño laboral, o la percepción de que el mismo es de mala calidad, no se encuentran respuestas en el que la pérdida del trabajo asociado a la falta de formación sea un factor de preocupación; en dos casos, incluso, el despido del trabajo actual se percibe como una posibilidad estimulante, que puede habilitar nuevas oportunidades.

Hay otras necesidades motivacionales que también se visualizan en este fragmento, como la percepción de competencia, y el vínculo con otros, en pos de un fin común:

I: ¿Y qué te hizo seguir?

E: Que los exámenes los iba salvando, que no me quedaba con ninguna, no perdí ningún parcial. Eso me fue ayudando, y los compañeros, ¿no? Tenemos un grupo de compañeros que nos venimos apoyando entre nosotros, bueno, ahí nos hizo.... entre todos... M_18_10

Se analizó la nube de palabras generada con las respuestas vinculadas a las distintas expresiones de ME. Como puede observarse, las mismas están vinculadas con diversos tópicos, los que van desde impactos negativos a nivel socioafectivo y económico, hasta las expectativas de crecimiento personal, la finalización de procesos, y conceptos éticos vinculados a valores personales, como el esfuerzo o la confianza en sí mismo. Nuevamente, se destacan las expectativas laborales, y su vínculo con el estudio. Otras definiciones de autovaloración como la confianza, la capacidad, el crecimiento, “la misión cumplida” son incluídas en las respuestas como causantes del mantenimiento de la tarea.

Como plantea Vallerand (1997) es importante considerar en este caso los aspectos contextuales de la motivación, ya que permiten poner el foco en el tránsito en esta propuesta educativa. El que los otros “vean”, “piensen”, y miren parece ser también un elemento importante en el sostén de la motivación.

Motivación intrínseca. Se registró una única respuesta vinculada a la MI para seguir estudiando, específicamente vinculada al Conocimiento, sin otros elementos motivacionales. Como se dijo, hubo elementos en otras respuestas, pero también junto con elementos de ME.

E: Me encanta estudiar, me encanta saber cosas nuevas y entender... Todos los días siento que mejoro, que avanzo, de alguna manera estoy más preparada.. Capaz que ahora tengo una madurez que antes no tenía, algo que ha cambiado... Son prioridades... ahora me priorizo yo. Y lo que estoy aprendiendo me da mucha felicidad...haber llegado hasta acá... Estaría en clase todo el tiempo. si pudiera... a las 11 se acaba (risas). Soy medio traga. F_32_11

Trayectoria Educativa Actual

Se analizaron las respuestas frente a la situación educativa actual en aspectos: el desempeño autopercebido y los desafíos en la trayectoria.

Desempeño autopercebido. Se indagó específicamente la autopercepción respecto al desempeño académico. Todos los estudiantes entrevistados valoraron su desempeño como aceptable. Ninguno consideró que su desempeño era destacado; por otro lado manifestaron no tener como objetivo mejorar las calificaciones, aunque sí promover, o “no perder exámenes”. Es importante destacar que, en este curso, la posibilidad de dar exámenes fue vista como muy negativa por los estudiantes, y el objetivo primordial es poder eximir aunque sea una parte de la asignatura a través de los parciales del semestre. Por esta razón la separación de la percepción de desempeño y la evaluación en pruebas parciales y finales en algunos discursos no siempre fue nítida.

I: ¿Sentís que estás aprendiendo?

E: Bueno... si, te diría que algo sí. Hay cosas interesantes, pero por otro lado, no tanto como quisiera. Creo que mi proceso está bien. Es decir, con todo esto que te cuento del trabajo. hago lo que puedo. Bastante hago con todo. Me gustaría estudiar más pero no puedo ahora, por el tema del trabajo.

M_19_9

I: ¿Cómo definirías tu transcurso por el liceo hoy, en esto de que lo ves a distancia?

¿Cómo definirías tu situación hoy acá?

E: La verdad es que yo no me puedo quejar porque, si bien yo no vengo a perder el tiempo, porque hay personas que uno ve que vienen a ocupar un asiento, y no se le da la oportunidad a otro. Yo vengo acá, no tengo tiempo para perder, si pierdo un examen

es tiempo perdido, y la verdad que yo no perdí ningún examen, hasta ahora vengo salvando todo.

I: ¿Crees que podría mejorar tu desempeño de alguna forma? ¿Estás conforme con tu desempeño hasta ahora?

E: Si, yo no tengo... Para el tiempo que tengo para estudiar...

I: ¿Y sentís que estás aprendiendo?

E: Si, obvio.

I: ¿Cómo valorás esto que podés aprender? ¿Sentís que estás en control de esto, de tus posibilidades de aprendizaje?

E: Si, obvio.

F_32_11

En ambos casos, los estudiantes refieren dificultades en el desempeño o no están conforme con él debido a la falta de tiempo dedicado al trabajo. En el caso de esta estudiante se puede identificar el impacto que tiene, en el desempeño percibido, la situación familiar, y el trabajo. La última respuesta viene de la única alumna que respondió que tiene MI al Conocimiento, por lo que parece que, a pesar de su interés por superarse y continuar, entiende que no está rindiendo en relación a sus posibilidades debido al tiempo dedicado al trabajo. Relatan estar “cansados”, “muy ocupados en el día”, “con poco tiempo para hacer tareas”, lo que no les permite tener el desempeño deseado. A pesar de ello, cuando el resultado de los parciales les permite eximir la asignatura, consideran que el desempeño es suficiente, y por ello presentan satisfacción. Se apreció, por otro lado, la valoración de los días de descanso, y la importancia de dedicar esos momentos a la recreación y a los vínculos afectivos; frente a la necesidad de elegir entre mejorar el desempeño de aprendizaje y disfrutar de espacios de ocio se observó la priorización de lo segundo.

I: ¿Cómo evaluarías tu desempeño académico?

E: Complicado. Complicado porque... Por fuera del liceo. Estoy con muchas cosas, muchos proyectos, mucho estrés también que de repente no me permiten que mi cerebro esté 100% concentrado y el hecho de cambiar de todo, tener un programa en un año a tener un programa entero en cuatro meses es muy difícil.

F_19_3

Este alumno, por otro lado, critica su propio desempeño académico adjudicando la causa a dificultades en su salud mental, y a dificultades en la transición de otro plan. En relación a la transición, Fernandez y Ríos (2014) habían planteado que el pasaje de instituciones o plantas podía ser perjudicial para la continuidad educativa. Se debe tener presente que los alumnos relatan hechos de gran stress en su vida personal en el pasado, y dificultades en el acceso a servicios de salud mental. Failache, Salas y Vigorito (2018) observan que las dificultades en salud mental van en detrimento de los procesos de los alumnos, y pueden determinar la interrupción de los estudios.

E: Creo que voy bien. Lo de a quien dejo a mi hijo es lo que más me complica, me deja mal, al final no lo veo en todo el día.

F_31_6

En este caso, la estudiante manifiesta que las preocupaciones en los cuidados de su hijo, y su relación con él, afectan sus reales posibilidades de aprender. Esta alumna, por otro lado, es quien más énfasis le puso a la relación entre su motivación para continuar estudiando y su deseo de ser un modelo para su hijo. Por tanto, el mismo hecho que motiva la continuación de sus estudios es lo que percibe que perjudica su desempeño.

E: ¿Cómo me está yendo hasta ahora?... Bien. Ahora bien, responsable. Al menos hago las cosas en su momento y no me dejo estar. Y tampoco es necesario. Bueno.

I: ¿Cómo pensás que es tu desempeño?

E: : Eh? No sé. Estándar. Estándar. Tirando a bien.

I: No sé si te gustaría que mejorara de alguna forma o estás bien así.

E: Mi rendimiento... Si. Tal vez me gustaría prestar un poco más de atención. Digo eso que a veces me voy por las ramas y pienso en otra cosa y me pregunto si ya no lo estoy escuchando.

I: ¿Sentís que estás aprendiendo en este momento?

E: Si, me parece interesante esto también, siento que estoy en control del proceso de este proceso, es decir que estoy donde debo estar.

F_19_3

No se informaron dificultades académicas específicas o imposibilidad de aprender. La mayoría de los estudiantes informaron que logran aprender cosas nuevas, y que pueden seguir el curso, a pesar de las dificultades. Sin embargo, ninguno manifiesta un desarrollo destacado, ya sea en todo el curso, o en alguna asignatura. Si bien relatan placer o interés particular en determinada clase, en ningún caso se obtuvieron respuestas con una percepción destacada de desempeño.

E: Primero, lo primero es aclararte que no sé bien cómo me va. Porque depende de las materias. Porque a mí, de toda la vida, hay cosas que me gustan, los temas, las materias. Algunos me gustan, otros no. Entonces me va bien en lo que me gusta y en lo otro no. ¿Ta? Y como este año venía complicado, capaz, lo que hice fue anotarme al

principio a lo que más me gustaba. Dejé Matemáticas para ahora, que me agarra cansada, entonces, bueno, me cuesta. Entonces no sé bien. Es decir, al principio me iba bien, y ahora te diría que no sé, depende del próximo parcial, si me ayuda y salvo.

F_25_7

En este caso, así como en otros entrevistados, se observa que la percepción del desempeño está estrechamente vinculada con la calificación, y la posibilidad de finalizar el curso. Así el estudiante no puede conformar una opinión propia sobre su desempeño, dependiendo éste estrechamente de las valoraciones de los profesores. Esta estudiante fue la única que refirió haber elegido las asignaturas a cursar dependiendo de su disfrute por ellas, con el fin de asegurar cierta continuidad. Explicita que la valoración de los docentes que son válidas son las que vienen junto con la aprobación de asignaturas o la suficiencia. Se observó que, en diversas respuestas, hay pocos matices en relación a este punto, en la que la relación entre desempeño y calificación final están siempre vinculados.

Desafíos en la trayectoria actual. Al igual que en la percepción del desempeño, los entrevistados refirieron, en mayor o menor medida, el deseo de tener un mejor desempeño. Sin embargo, identificaron dos aspectos que perjudican sus procesos de aprendizaje. En primer lugar mencionaron el tiempo disponible para el estudio como un aspecto que afecta negativamente sus posibilidades de aprender. En segundo lugar, consideraron que el tiempo insuficiente para el estudio se debe a demandas afectivas y de cuidado de menores a cargo, o a condiciones laborales que impiden un mejor desempeño. En el caso de las mujeres con niños a cargo se hizo referencia a que son ambos aspectos los que perjudican el desempeño simultáneamente; refieren cierta resignación en sus expectativas de logro, en tanto el tiempo disponible no puede ser modificado. Estos aspectos están presentes en todas las entrevistas, y

en varios casos en múltiples momentos, mostrando la incidencia que tiene el desempeño laboral en la posibilidad de seguir los cursos.

E: El tema laboral no solo es lo que complica, porque yo tengo que cuidar a mi hermano, porque estoy con otros proyectos. Por ejemplo, yo formo parte de (ONG vinculado a la construcción de hogares).. Entonces también es una cosa extracurricular aparte que me ocupa tiempo también y también soy parte de una cooperativa de vivienda. Entonces tengo horas de obra, tengo tesorería, tengo guardias.

I: ¿Sentís que estás aprendiendo?

E: Siento que estoy aprendiendo, que estás aprovechando el curso. Y precisamente eso, sí. Bien capaz que mi cerebro no va tan rápido como me gustaría porque es mucha información en una sola clase, por ejemplo. Pero está muy bien por ahora, muy bien.

F_19_3

E: Yo estudiaría más, pero trabajo entre ocho y 10 horas... después ¿qué me queda para dedicar? Nada. Si estudio en los fines de semana al final no veo a nadie, todos me reclaman. Yo tampoco sé si vale la pena. Soy una persona, ¿no?

M_18_10

E: Yo sé que me puede ir mejor, pero trabajo mil horas. Después tengo que llegar a casa, ordenar, estoy sola para todo. Soy la única adulta, ¿qué le voy a hacer? Hago lo mínimo que puedo, a veces me sale bien y exonero. Y si no doy todo de nuevo porque a examen no me voy a ir.

F_32_11

Las dificultades mencionadas estuvieron centradas en situaciones contextuales, no en aspectos académicos en sí (dificultades de aprendizaje y seguimiento, incapacidad de vincular las asignaturas entre sí, dificultades específicas en las evaluaciones). Como se observó en las respuestas vinculadas a la motivación, las entrevistadas plantean que los compromisos en el cuidado de menores a cargo afectan su desempeño negativamente; por otro lado, los estudiantes más jóvenes manifiestan una mayor disposición a priorizar las relaciones afectivas por sobre las tareas asociadas al estudio, explicando así los bajos desempeños en las evaluaciones o el seguimiento de las tareas.

Evaluación del Plan 1994 y del Contexto Institucional

Inicialmente se había considerado una línea de preguntas en relación a las causas para la elección del Plan 1994. Luego, se corroboró que, actualmente, todos los estudiantes adultos son incluidos en el Plan 1994, por lo que no es un proceso electivo, ya que es el único disponible para estos estudiantes.

Se encontró que las respuestas de los estudiantes es diferente cuando pueden comparar un proceso anual con uno semestral; este no es el caso de todos los alumnos, ya que algunos sólo cuentan con la experiencia de la EMS en forma semestral.

Bien, yo en el año pasado hice en el Diurno, por ejemplo, y este año es el Nocturno, que bueno... es. un cambio bastante grande porque es un período mucho más chico,

conocimiento. El énfasis está puesto en el tiempo, su aprovechamiento, y la obtención de la acreditación como principal objetivo.

La mayoría de los estudiantes refirieron estar satisfechos con características puntuales del Plan, entre ellas la semestralización. Por otro lado, esa misma característica genera críticas por momentos, dada la cantidad de horas que deben estar en clase, o que la cantidad de contenidos presentados les parece exagerada. Toth (2018) obtuvo hallazgos similares, los que explica como un desconocimiento de parte de los estudiantes de las características del curso, o resabios de experiencias frustrantes previas; afirmó que, luego, los temores manifestados por los estudiantes no se confirman en los hechos, y luego logran sentirse más competentes. Podría también interpretarse que las transiciones entre distintas instituciones y modalidades a veces pueden afectar el desempeño.

E: Y... sí... bien... ya me adapté porque me adapté, ya voy tres meses así, mi cerebro no está logrando captar muy bien toda la información. Y es complicado, es muy complicado. Yo ya sabía, mi madre ya había hecho un nocturno anteriormente, yo ya tenía información, pero no es lo mismo escucharlo que vivirlo obviamente. Y sí, es muy complicado para mí, al menos me está resultando un poco complicado, pero bueno.

F_19_3

E: Es difícil con algunas materias: ¡hay veces que tenés siempre la misma materia! Si te gusta es genial, mucho más fácil de seguir. Ahora, si no te gusta, o el docente no es el mejor las horas se hacen eternas. Igual no lo cambiaría, entiendo que debe ser así, y además son esfuerzos de unos pocos meses.

F_32_6

E: Creo que las dos cosas que me molestan, digamos de esto, es que veo que hay materias que están como, eh, hablando, claro que no van a salir. Capaz que a mí me falta también una orientación más, no sé, o algo para los alumnos.... Ahora está el tema de los exámenes y cosas, no sé porque no tenemos algunos exámenes de todo y entonces no sé, ahora incluso nos estaban comentando que no se sabe si vamos a tener el último examen con una única profesora, vamos a tener con los tres. Si se extiende hasta diciembre, ¿no? Como que todo eso a lo loco como que se tendría que organizar bien.

F_29_8

E: Sé que hay compañeros que se cansan, yo la paso genial porque me encantan todos los temas. Me encanta lo biológico, la profe sabe pila, podemos discutir. Se me pasa volando.

F_32_11

Al igual que Toth (2018) se observaron en muy pocos casos cuestionamientos al plan; los alumnos creen que tienen poca incidencia en su modificación, por lo que ponen poco énfasis. Como en la misma investigación se observó un proceso de adaptabilidad, donde el alumno pasa de un proceso conocido, como la anualidad, a uno que no maneja, como la semestralidad. Esta adaptación se hace de forma intuitiva, logrando tener menos ansiedad y comprender la modificación de los tiempos de estudio. La institución no presenta en forma sistemática estrategias para mejorar este proceso.

Elección de la institución. Todos los estudiantes refieren haber elegido este centro educativo por ubicación geográfica cercana al domicilio, o a su lugar de trabajo. Un estudiante

refiere haber llegado por un trámite hecho desde DGES. Dos estudiantes informan que cursaron el año anterior en otro centro de estudios de EMS. Una estudiante plantea la conveniencia de que este centro “al ser grande”, le dio opciones de elección de asignaturas a cursar que no tuvo en otros centros. No se observaron otras causas para la elección de la institución. Asimismo, consideran que no piensan hacer un cambio de centro educativo para el año próximo.

E: En verdad vivo cerca de acá. ¿Y la reguladora? Nada. Cuando pasé a 5.º ya vine para acá.

F_23_4

E: El tema es que hay liceos que no tienen todas las orientaciones o todas las materias. Ahí te dicen: “nosotros, acá, tenés estás”. Entonces como que no hay opciones. Y este liceo es grande, me habían dicho que podía elegir, que iba a haber todo, y vine para acá. Y fue así, rebien, conviene eso.

F_25_7

Evaluación del liceo (profesores, adscriptos, dirección). En las respuestas en relación al liceo, se observan valoraciones positivas hacia la institución, dando conformidad al vínculo que se establece entre docentes y alumnos. En las respuestas dadas por los estudiantes no siempre se lograba separar la evaluación de distintos aspectos institucionales del Plan 1994, por lo que se intentó registrar ejemplos significativos en todos los casos. Todos los entrevistados dieron conformidad con el funcionamiento institucional, así como el vínculo establecido con los docentes y Dirección del centro. Cuando se indaga si piensan cambiar de centro en el año que viene la respuesta siempre fue negativa; todos manifestaron que piensan rematricularse, con la excepción de dos estudiantes que egresarán.

E: Con el liceo no tengo quejas. Entiendo el plan también que uno va corriendo, son las exigencias del plan. La verdad, el liceo tiene docentes espectaculares, mucho apoyo de todos, que nos ayuda también, que uno va avanzando. El primer día de clase que empezó, me acuerdo, no vino nadie, éramos dos. El profesor de matemáticas de acá arrancó como diciendo: éstos son los números negativos, éstos son los números positivos... y hoy ver que estoy terminando sexto...bueno... cómo que pasó una vida. Pero bueno, eso también hace a la historia que pasé acá.

F_32_11

E: Siempre recibimos apoyo de las adscriptas. Ellas a veces les explican a los profesores cuando tenemos problemas. También han habido ayudantes. Me llevo bien con el director, he hablado con él. Siempre está en la puerta, le podemos plantear lo que nos parece, y todo bien.

F_19_3

Cuando necesitamos ayuda de los docentes, si nos pasa algo, la mayoría, les decimos algo y tratan de ver. No te dicen que no de una. Lo hablan y siempre he resuelto. Eso es bueno porque entienden que la gente acá tiene muchos problemas, viene de laburar, cansados., con mil problemas. Siempre que pueden lo arreglan.

F_23_4

Toth (2018) tuvo hallazgos similares en relación a la percepción de los estudiantes hacia sus centros de estudios; en el caso de ese estudio la investigadora concluye que no encontró aspectos de disconformidad presentados por los estudiantes, manifestando percepciones de contención y escucha. Sin embargo, Mandirola (2022) obtiene devoluciones negativas de parte de la mitad de los estudiantes participantes, quienes manifiestan poco seguimiento de su

situación académica. En la investigación de Toth (2018) la investigadora se pregunta la causa de que los estudiantes no realicen más cuestionamientos o sugerencias, concluyendo que los mismos sienten compromiso institucional y que no se sienten cómodos afectivamente cuando reclaman a los docentes respecto a posibles mejoras.

Los entrevistados ponen énfasis en la posibilidad de diálogo y acercamiento, así como la construcción de ciertos acuerdos vinculados a la flexibilidad con el cómputo de la asistencia, los horarios de entrada o salida, y la presentación en tiempo de instancias de evaluación. Estos acuerdos no son generalizados, ni se establecen a través de la participación y resolución colectiva, sino dependiendo de los vínculos que se puedan establecer con los funcionarios que puedan tener poder de resolución.

Vinculación con pares. En relación a los vínculos entre pares los entrevistados dan cuenta de percepciones muy heterogéneas. Las referencias a percepción de pertenencia y de trabajo conjunto depende de los grupos donde cada estudiante está; es decir, que hay grupos que logran generar mayor percepción de pertenencia. Esta necesidad se observó en las investigaciones de Moyano (2012) y Romero y Hernandez (2019). En otros casos esta experiencia es más limitada. Además hay que tomar en consideración de que hay alumnos que tal vez asistan a una sola asignatura, por lo que la frecuencia de participación en instancias colectivas puede ser más limitada en comparación a los alumnos que asisten en régimen diario.

Más allá del nivel de involucramiento con pares todos acordaron que los vínculos con los compañeros son saludables, y diferentes a las experiencias de abuso relatadas antes, en la EMB. Por otro lado, dos alumnos manifestaron un real involucramiento entre los pares, con instancias informales de asambleas o reuniones, con el fin de hacer demandas en forma grupal.

En el nocturno, por ejemplo, vi que, bueno. es otra cabeza porque son gente más grande y todo, pero son muy compañeros.

F_19_3

E: Lo bueno de estar en Nocturno es que son todos mayores en todo. Hay gente que son más abiertos de mente, digamos. Si bien ahora mi condición física, digamos, está por lo menos yo creo que está bastante bien, como que son más abiertos, digamos, entonces son más, somos más chistosos, digamos en ese sentido, pero yo creo que bien, o sea, no por ahora, no, no, nunca me he sentido incómodo en la clase y. Y los compañeros son bien, los profesores también.... yo creo que con estudio y con dedicación se puede alcanzar (sobre sus aprendizajes). De todas formas, ahora no, no, no me da la cabeza mentalmente como para hacerlo.

M_21_5

Es importante recordar que los grupos son muy fluctuantes, y que la relación entre pares puede durar cuatro meses únicamente. El hecho de que la forma en el que las asignaturas en las que los estudiantes se inscriben sean diferentes entre sí, así como el seguimiento de los mismos, hace que haya gran rotación de alumnos, y que no se encuentren instancias de encuentro regulares. Esto hace que la experiencia grupal no sea universal, por lo que es frecuente que se mencione que “unos cursan y otros no” por parte de los entrevistados. Ningún estudiante refirió que haya formas determinadas de comunicación, con excepción de los grupos de WhatsApp, en los que se informa la inasistencia de los docentes, o resoluciones respecto a entrega de tareas y fechas de examen

Evaluación del Proceso de Aprendizaje durante la Emergencia Sanitaria

En las entrevistas realizadas a los estudiantes respecto a la valoración realizada sobre el proceso de educación remota de emergencia se observa que los mismos valoran el período en forma negativa. Estas opiniones también son congruentes con la investigación de Portillo et al. (2020) con población estudiantil bachiller en México, en el que se reporta, en primer lugar, la ampliación de las desigualdades socioeconómicas reflejadas en aquellos aspectos indispensables para la educación remota; los mismos no sólo refieren a la existencia de dispositivos en el hogar, sino en las posibilidades reales para la conectividad

E: Tuve muchos problemas ahí, vivía con mi padre y todo mal. Tampoco tenía internet.

El 2020 estuvo perdido para mí.

M_19_9

Estas posibilidades fueron materiales (un cuarto o espacio que diera mínimas comodidades para el seguimiento de las clases, conectividad de buena calidad) como sociales (ya que en muchas familias el hecho de que hubiera más de un miembro de la familia atendiendo a educación remota de emergencia era desafiante en el cuidado de los menores sin escolaridad presencial, en la organización de espacios y tiempos, etc.). La coordinación entre las instituciones, de forma de que no hubiera superposición de clases virtuales, no se dio en forma regular, siendo el docente el principal organizador y regulador de esos procesos.

I: En relación a la pandemia, ¿modificó mucho la situación de tus planes de estudio este año?

E: Si, estudiar por zoom no tiene nada que ver (inaudible).

I: ¿Tuvieron muchas clases virtuales?

E: Si, el primer semestre todo virtual.

I: ¿Y los docentes estaban ahí?

E: Si, claro, pero no es lo mismo. Porque a estudiar en tu casa, pasas a trabajar en tu casa, tus hijos en tu casa, el tiempo explotó.

F_32_11

En las respuestas dadas por los estudiantes respecto al desempeño docente en el período de educación remota de emergencia, la mayoría de los entrevistados consignaron que hubo disponibilidad de parte de la mayoría de los profesores para el trabajo en forma virtual. También informan que, en relación a las actividades de evaluación, se apreció mayor apertura y tolerancia ante los plazos estipulados. Sin embargo, especificaron que la experiencia dependió de las actitudes de cada docente, y que debieron adaptarse a desempeños muy heterogéneos. Este aspecto también está consignado en forma similar en la investigación de Portillo et al. (2020), vinculado a la heterogeneidad de propuestas dependiendo del docente, así como la valoración en general de un trabajo comprometido y abierto a la valoración de los procesos de los estudiantes por parte de los docentes.

E: La pandemia estuvo bien porque no tuve que venir (risas). Más fácil, más barato, sin boletos ni gastos. El tema es que no siempre tuve internet. Y además no todos los profesores se conectaban. Mucho Whatsapp, al final cansa. Viste, ahora estoy cansada, la voy llevando, pero me gustaría que volviera la pandemia (risas) Es joda... estoy cansada.

F_29_8

Es significativo, por otra parte, que la percepción de los docentes sobre la educación remota de emergencia fue el aspecto más disímil en relación a las respuestas dadas por estudiantes.

E: Sí, me costó mucho cuando empezó la pandemia por la clase de virtuales, pero cuando volvimos a la normalidad, si bien costó adaptarse, capáz que un poco, prefiero mil veces la presencialidad.

F_19_3

I: Y la emergencia sanitaria... ¿cambió algo en el tiempo de emergencia sanitaria? ¿Tu desempeño? ¿Aprendiste algo diferente?

E: No, no, en realidad no, O sea, lo único que quería era volver a clase para seguir estudiando. No sé.

I: ¿Entonces no te gustó? ¿Te gusta estar acá?

E: Sí, está bien.

F_23_4

Los estudiantes refieren haber intentado sostener los procesos de aprendizaje en educación remota de emergencia. A pesar de ello reconocieron dos problemas en la mayoría de los casos. En primer lugar refirieron un gran cansancio derivado de la virtualidad, la desorganización cotidiana y la ausencia de regulación de horarios para cada tarea, refiriendo que todos los casos que este proceso fue muy estresante. Por otro lado, muchos estudiantes no tuvieron medios para poder acceder a dispositivos o financiar la conectividad. En todos los casos se valoró positivamente la presencialidad por encima de la virtualidad, más allá del reconocimiento de que, por momentos, facilitaron algunos procesos familiares, como la permanencia en el hogar para cuidar a menores. Estos aspectos, no planificados, hacen que la experiencia de la educación remota de emergencia sea diferente al aprendizaje online (Hodges

et al., 2020). En el primer caso, la falta de previsión generada por la emergencia del SARS-CoV2 hicieron que el seguimiento de los cursos por parte de los estudiantes sea dificultoso. No se encontraron estudios sobre las modificaciones en el seguimiento de los estudiantes del Plan 1994, por lo que se desconoce su real impacto, más allá del descenso de la matrícula a nivel nacional en 2021 (DGES, 2023).

Expectativas de Egreso y Continuación de Trayectorias Educativas

De la indagación de esta temática se observó que, en todas las respuestas, se usó la palabra “alivio”, o “sacarse un peso”. Al respecto Arnaud (2018) y Toth (2018) obtuvieron respuestas similares (“sacarse el liceo de encima”). Se puede interpretar como un real interés por finalizar procesos, o por alcanzar metas. Este aspecto podría vincularse con la Motivación Intrínseca al Logro; sin embargo, no queda claro si hay un real disfrute en el proceso o únicamente la necesidad de finalización relacionado con aspectos más extrínsecos. Aspectos vinculados a procesos personales, como momentos de postergación de disfrute o afectivos también se percibieron en las entrevistas.

I: ¿Qué emociones pensás que vas a sentir cuando termines? ¿Cuáles serían tus pensamientos?

E: Y bueno, una meta cumplida, un granito de arena más a lo que empecé hace 18 años, en realidad, mi hijo menor tiene 10. El mayor tenía 9 cuando empecé enfermería, cuando empecé a cursar, ahí vamos escalando.

F_32_1

I: ¿Qué emociones pensás que vas a tener ahora en poco tiempo cuando te recibas?

E: Y como sacarme un peso de encima. Sentirme por fin realizada como dejé atrás años de todo. Nostalgia también. Es decir, hoy al fin tendría que haber hecho esto hace tanto tiempo y estoy acá. Pero bueno...

F_23_4

E: Y como que uno cierra un ciclo, un alivio, que uno lo pudo alcanzar. Una superación personal y un ejemplo para mi hijo. Uno que a veces le exige tanto es como demostrarle. No quita que se puede demostrar que estas cosas se logran con sacrificio.

F_29_8

Otros estudiantes refieren no poder “ver” al egreso próximamente, vinculado a una orientación más amotivada. Incluye a la única entrevistada que pone en duda su posibilidad de seguir adelante con los cursos. Estas respuestas fueron breves, y al repreguntar, los entrevistados no ahondaron en las mismas.

E: No sé, pasa tan lento y lo veo lejos. No pienso en eso, voy tranquila

M_31_6

E: Cuando termine... lo veo lejos. No sé. Voy a estar aliviado, como que ya pasó.

M_19_9

E: No sabría aún, ni siquiera sé si voy a terminar. No pienso en eso.

F_31_6

E: Alivio de sacarme el liceo encima. Poder o tomarme un año o empezar la facultad. Depende de lo que decida. Depende del estrés que tenga en el momento.

F_19_3

Respecto a la proyección en la continuación de los estudios, cinco alumnos plantearon que esperan continuar su formación terciaria. Tres de ellos tenían definidas las instituciones a las que deseaban ingresar cuando finalizaran la EMS.

E: Si, claro, voy a seguir estudiando. El tema es que voy cambiando...pero ahora en diciembre termino y en algo me voy a anotar.

F_19_3

E: Mi plan es finalizar en un año y anotarme en Magisterio. Estoy segura que voy a poder.

F_29_8

En el análisis de la nube de palabras se observan múltiples emociones. Por una parte, la sensación de finalización, de terminar, el alivio de cumplir. Por otro lado, la visión retrospectiva vinculada al tiempo transcurrido, el sacrificio, de superación, de liberación. También se visualizan las respuestas de los alumnos que plantean la certezas de continuar estudiando, por lo que las palabras “ingeniería”, “arquitectura”, “comunicación”, “licenciatura”, “facultad”, “magisterio” también forman parte de la nube de palabras. Se mencionan otras palabras menos positivas como “depresión” en relación al tiempo transcurrido, así como “nostalgia” y “quita”. Al egreso, la palabra más repetida tiene relación con el saber, lo que es significativo, si se toma en consideración que este término no fue prioritario en otros momentos del análisis

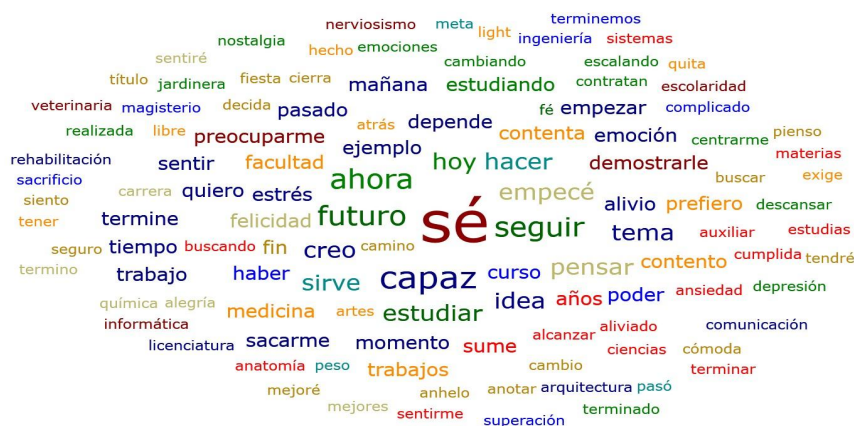


Figura 5: *Palabras asociadas al egreso en entrevistas a estudiantes.*

Entrevistas a Docentes

La muestra de docentes que aceptaron participar estuvo compuesta por cinco mujeres y un hombre. Los mismos tenían entre 26 a 53 años al momento de la realización de las entrevistas.

Las áreas de indagación consideradas fueron:

- i) Situación profesional actual y antecedentes laborales.
- ii) Posiciones docentes respecto a los alumnos.
- iii) Motivación para estudiar Educación Media Superior.
- iv) Valoración del Plan 1994.
- v) Percepción de la desafiliación estudiantil.
- vi) Autopercepción de desempeño.
- vii) Evaluación del proceso de enseñanza en la educación Remota de Emergencia.
- viii) Expectativas al egreso

Situación Profesional Actual y Antecedentes Laborales

Todos los docentes entrevistados son egresados de formación docente en instituciones públicas desde hace varios años, contando con título habilitante en el área en la que se desempeñan. De ellos, dos desempeñaban actividades de docencia indirecta, y cuatro lo hacían en docencia directa, en las asignaturas biología y matemáticas. La totalidad de los entrevistados refiere estar en formación continua, referida principalmente a la asignatura o área específica en la que se dedican.

Los docentes entrevistados contaban con una antigüedad docente de entre tres a treinta años de trabajo en el DGES. Este desempeño fue, en todos casos, ininterrumpidos, con la excepción de situaciones particulares de salud, que requirieron licencias de algunos meses. Cuatro de los seis docentes consultados tienen, al menos, un año de trabajo en el sistema privado. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas, no hicieron referencia específica a su desempeño en ese ámbito. Por otro lado, todos los entrevistados cuentan con, al menos, dos años de trabajo en el liceo en el que se ha realizado la investigación. Cinco de ellos cuenta con experiencias en el Plan 1994 en otras instituciones. Se buscaron datos en relación a la cantidad de docentes que se desempeñan hoy en el Plan 1994 sin éxito. Desde el Censo Docente de 2018 se informó que casi el 20% de los docentes tiene un desempeño privado además del público.

Al momento de la realización de las entrevistas todos los docentes que participaron de las mismas trabajaban, al menos, veinte horas semanales. Tres de ellos trabajaban poco más de sesenta horas durante el año 2022. Todos los entrevistados plantearon la expectativa de trabajar durante menos horas; sin embargo, reconocen que no estaban posibilitados a tomar esa decisión debido a situaciones económicas diversas. Todos los docentes entrevistados trabajan, al menos, en dos o más instituciones de enseñanza media. El resto del tiempo de trabajo estaba realizado en otros turnos, en otros planes de EMS o EM. En tanto el 3,3 % de los profesores trabaja más de 40 horas y el 32% de los docentes trabajan en más de tres

centros educativos se entiende que los entrevistados están por encima del promedio nacional (ANEP, 2018).

E: En la época que egresé trabajé 11 años en un colegio chiquito de barrio y bueno, y de ahí qué paso en el 2008... entré a tener horas de docencia indirecta en lo público. Dejé el colegio porque ya estaba ganando más en secundaria pública y entonces sólo me quedé con público, pero siempre trabajando muchas horas, más de 40 seguro... este... y en el 2018, por temas personales que mi esposo quedó sin trabajo, empecé a trabajar nuevamente en un colegio privado y bueno, y sigo en el privado por eso. Desde que mi esposo trabajaba en un ámbito privado y bueno, la inestabilidad hace que yo siga teniendo miedo de bajar mis horas. Al día de hoy tengo 17 horas en el privado de docencia directa y en lo público, más lo privado. Casi 60 horas.

I: ¿Cómo lo llevás?

E: Tengo muchas horas así. Por suerte muchas de ellas son de (docencia) indirecta... Me hacen poner en equilibrio las cosas.

F_53_6

I: ¿Cuántas horas trabajas?

E: 62 (horas).

I: ¿En qué ámbito? Público...

E: Sí, trabajo en el ámbito público y privado.

F_53_6

La extensión del horario laboral docente en Educación Media está largamente documentado en la última investigación de INEED (2022), que refiere a la voluntad de los docentes respecto al deseo de trabajar por menos horas, así como la incapacidad de financiarlo. La decisión de mantener la cantidad de horas de trabajo está relacionado con la incidencia económica de los ingresos en el hogar; más del 60% de los docentes informan que aportan más de la mitad o todos los ingresos que ingresan a su núcleo.

Cinco de los seis entrevistados manifiestan tener menores a cargo, e informan que, gran parte de la decisión de trabajar más horas de las que desearían se basa en la necesidad de proveer para esos ellos. Todos manifestaron planes personales para disminuir la carga horaria, pero en todos los casos dependía de una mayor autonomía financiera.

Posiciones Docentes respecto a los Alumnos

Se indagó respecto a las posiciones que los docentes tenían de los estudiantes en 2022. Los temas abordados refirieron a la situación afectiva, familiar y socioeconómica percibida respecto al estudiantado, así como el conocimiento que tienen de sus trayectorias educativas previas y su actual desempeño académico. En todos los casos se da cuenta de una gran heterogeneidad en la percepción del cuerpo estudiantil. Los puntos de encuentro se dieron, principalmente, en las características socioeconómicas que atribuyen a esos alumnos; los docentes dicen conocer esta información a través de la observación cotidiana o de los relatos de los propios estudiantes. Arnaud (2018) y Toth (2018) obtuvieron hallazgos similares en sus investigaciones.

E: Bien, en realidad, en cuanto a lo cognitivo, encuentro gente muy capaz, sí, que debido a diversas problemáticas en su adolescencia tuvo que abandonar, pero gente muy capaz. De que hayan dejado en general, que a veces pasa que los nocturnos hay gente que te viene de los planes, estos que hacen tres años y medio y bueno, y que ahí

si ya ves más dificultades cognitivas, pero bueno, que meten garra no? Pero, pero acá en general no vienen de esos planes, o sea, son población que tuvieron que interrumpir por determinados motivos y retoman y tienen un buen nivel. Tiene un nivel socioeconómico medio, si ... este...con hijos la mayoría, pero muchos con hijos grandes. Bueno, pero sí ...también o tenés jóvenes que están haciendo otra cosa también. Sí, me he encontrado con que hay mucha población que está haciendo biológico, por ende, en realidad hay muchos que están haciendo o haciendo la carrera de enfermería o son enfermeros.

F_53_6

E: La característica que tienen generalmente son todos trabajadores, jóvenes, no hay gente muy grande, por lo menos en la experiencia que tenía (en otro liceo) que trabajaba en otro lado. Hace unos años trabajé en (otro liceo de Montevideo), que había gente más grande que iba a hacer, pero generalmente son gurises que no hace tanto que dejaron el liceo, o sea, están desvinculados en tres o cuatro años, no hace diez o 12, como pasa en otros lados.

M_48_4

Es una población bastante heterogénea porque tenemos estudiantes a partir de 18 años que esto está previsto en la inscripción del plan. Después tenemos estudiantes de 60 o más de 60 años, básicamente gente que trabaja. Pero una de las características

mayores es que hay gente que está desvinculada del sistema educativo hace más de diez años aproximadamente.

F_45_3

Como se observa, ante la pregunta sobre la caracterización de los alumnos, la respuesta repuesta incluye dos aspectos: su edad y su situación laboral. En relación a su edad, los docentes distinguen al alumnado en dos grupos: quienes son jóvenes, y que tienen una ligera extraedad en relación a lo esperado para el nivel, y quienes son mayores (“de 60 años”), que tienen una situación educativa distinta, ya que consideran que están fuera del sistema educativo hace varios años, o incluso décadas. En relación a la situación laboral, todos los docentes parten del hecho de que sus alumnos son trabajadores o buscan serlo, y que entre la población mayor esto se da en forma más frecuente.

En todos los casos, aunque en distintos grados, los docentes refirieron a las dificultades socio económicas o personales de los estudiantes. Todos los docentes reportan que consideran que estas situaciones personales o económicas de sus estudiantes operan en detrimento de sus posibilidades de continuar estudiando; tres de ellos refieren a que las situaciones personales o económicas afectan la posibilidad de alcanzar mejores aprendizajes. Si bien en el relato de los docentes se habla ocasionalmente de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, los mismos refieren únicamente a instancias de evaluación durante el propio curso (parciales, trabajos o exámenes); en todos los casos los entrevistados reconocen que no hay datos institucionales o nacionales respecto a la calidad de los aprendizajes. Los saberes respecto a los estudiantes no provienen de la información específica o el análisis de datos institucionales, sino de conocer ésta u otras instituciones hace varios años, comparándolas entre sí. No tienen diagnósticos establecidos sobre fortalezas y debilidades académicas.

E: Muchas mamás y papás que quieren volver a estudiar no pueden porque no tienen con quién dejar a sus hijos y empezamos a hablar con dirección y con adscripción y con algunos educadores sociales de ver, de ponerle una guardería, pero sí un lugar donde puedan los padres dejar a sus hijos mientras están en clase, que sería como un lugar, un espacio necesario dentro del liceo. Capaz que ahí los educadores sociales tienen un lugar donde, por ejemplo, hacer una práctica docente. No lo terminamos de armar, pero vemos que hay muchos padres que van con sus hijos. Sus hijos se quedan afuera con los teléfonos celulares, mirando películas, mirando videos. De repente, dos o tres horas y sus papás están adentro en clase, les compran algo en la cantina, le dan de comer.

F_45_1

Dentro de las dificultades mencionadas a nivel familiar se refiere en primer lugar a los hijos menores y los desafíos para obtener cuidados de calidad durante el tiempo en el que los estudiantes están en clase. Esta situación está directamente vinculada con la existencia de familias monoparentales, donde los estudiantes son los únicos adultos para hacerse cargo de los menores. Una entrevistada refiere incluso a la presencia de esos menores en el liceo, mientras sus padres tienen clase, ya que los cuidados no están asegurados por otros miembros de la familia; por otro lado, refieren la imposibilidad de pagar a cuidadores debido a los bajos ingresos.

En relación a las dificultades económicas todos los entrevistados caracterizan al desempeño laboral de muchos estudiantes como precario o inestable. Se manifiesta el surgimiento de tareas ocasionales o cambios de horario que imposibilitan que el estudiante prosiga en su desempeño. Estas causas son las mencionadas con mayor frecuencia por los docentes; los mismos dicen conocer esta realidad ya que son los propios estudiantes los que informan cuando suceden estos eventos, impidiendo la continuidad de los estudios.

Estos aspectos reportados por los docentes se vinculan directamente con lo manifestado por los estudiantes, respecto al desempeño autopercebido, las dificultades académicas y las expectativas de egreso. En relación a la investigación de Capocasale (2000) y su cuestionamiento a la naturaleza homogeneizadora en la percepción de los estudiantes del plan, dos docentes coincidieron en el carácter heterogéneo de la población estudiantil; los profesores reconocieron esa heterogeneidad en las edades de los alumnos, aunque intuitivamente manifestaron que los aspectos vinculados a las necesidades evolutivas de los estudiantes deben ser tomadas en cuenta.



Figura 6: Palabras asociadas a posiciones docentes sobre alumnos en entrevistas a profesores

La siguiente nube de palabras muestra la frecuencia en el uso de conceptos relacionados a la caracterización que hacen los docentes respecto a los estudiantes. Como se observa la importancia de los aspectos evaluativos por un lado, y laborales por otro, marcan el énfasis de los entrevistados respecto a sus alumnos. Los saberes previos y desempeños

cognitivos están presente pero con menor frecuencia. Por otro lado, los términos vinculados al déficit socioeconómico, la desigualdad, la dificultad en el acceso de derechos también son mencionados con menor frecuencia. El término “aprendizaje” y “conocimiento” es mencionado en una ocasión. También se consideran los riesgos sobre la continuación educativa (inasistencias, dificultades, desmotivado, abandonando). Esta relación entre estudiante y trabajador fue analizado por Fernandez et al. (2022) en la caracterización del estudiante tradicional de la educación superior; este concepto permea las posiciones docentes en este colectivo sobre las posibilidades de los estudiantes para aprender y continuar su proceso de formación.

Posiciones Docentes respecto a la Motivación de los Estudiantes

En relación a esta temática es importante consignar que los docentes respondieron respecto a la motivación de sus alumnos para asistir a clases desde una conceptualización generalizada o desde el uso más coloquial del término motivación. Sólo una de las docentes tiene conocimientos específicos respecto a conceptos de motivación abordados por este estudio. Por esta razón, se preguntó a los docentes respecto a “motivación de sus alumnos”; de sus respuestas se intentó clasificar los principales motivos enunciados, con el fin de compararlos con otros resultados cuantitativos.

Las respuestas aportadas por los entrevistados en relación a la motivación para estudiar EMS han sido diversas. Es significativo que ningún docente refiere encontrar alumnos en situación de Amotivación, o que hayan planteado esa causa para dejar de asistir a clases. En ese aspecto reflejó los hallazgos realizados en el capítulo cuantitativo, donde la Amotivación tiene la menor frecuencia en la población estudiada.

Entran al aula están muy estimulados a estudiar porque los profesores es como parte del trabajo en la noche por la propia característica del alumnado a realizar esa motivación y esa estimulación también. Porque cansa, vienen de trabajar muchas horas y bueno, hay veces frente al mismo, al mínimo obstáculo, pueden tener esa tendencia a dejar abandonar porque claramente el cansancio les agobia, pero están como bastante estimulados por parte de los profesores.

F_45_3

Si se analiza únicamente el hecho de dejar de asistir a clases, en todos los casos, los entrevistados plantean que las causas son laborales o contextuales. Hechos vitales como cambios de trabajo, cambios de horarios, dificultades en los cuidados de niños, son los que frecuentemente mencionan para explicar las causas por las que los alumnos dejaron de asistir a clases.

E: Mi percepción es que son estudiantes que hacen un gran esfuerzo por venir. Los que vienen en general lo hacen por motivos laborales, porque para conseguir trabajos o para ascender en su trabajo necesitan tener el liceo terminado. Y eso. Eso es más o menos lo que percibo, ¿no? En cuanto a la motivación, por ejemplo, no percibo que que estén motivados intrínsecamente (Nota: la docente está cursando licenciatura en Psicología)

F_26_2

Del análisis del discurso docente en relación a la motivación de sus estudiantes se observa la diversidad de respuestas que surgen de la reflexión sobre un tema tal vez no considerado hasta el momento. Inicialmente, los docentes refieren encontrar prioritariamente una orientación hacia la ME por parte de los alumnos (Stoever et al., 2017).

E: Todos, o si la gran mayoría...en realidad no todos... claramente manifiestan que están terminando el liceo por intereses de ascenso en sus trabajos o por deudas de ellos mismos. De que sería bueno culminar, como una asignatura pendiente que les quedó en la vida, de terminar. Pero todos expresan una voluntad claramente, a diferencia de otros planes que muchas veces vienen porque los obligan o porque bueno, la edad es algo que tienen que hacer como más natural.

F_45_3

En todas las entrevistas se encontró la identificación de aspectos motivacionales de parte de los estudiantes dependen del tiempo compartido y de la escucha de las necesidades de los mismos. Se observa que los docentes reconocen que estos aspectos motivacionales son heterogéneos, y que, por otro lado, se modifican conforme avanza el curso. Desde esta perspectiva, los y las docentes logran reconocer distintos aspectos de la motivación de los estudiantes; por ello perciben que las causas de la matriculación de los estudiantes tienen relación con la Motivación Introyectada (vinculada con aspectos laborales o económicos); el tránsito por el curso puede modificar el discurso de los estudiantes, así como las acciones, atribuyendo orientaciones motivacionales más intrínsecas, vinculadas al deseo de aprender, o de superar retos.

E: Es interesante trabajar con adultos que vuelven a retomar sus estudios para poder resolver algo de su vida. Generalmente los adultos que vienen al nocturno resuelven o terminar el ciclo o proyectarse para entrar a la facultad o hacer algún curso técnico o mejorar el trabajo. Pero es interesante ver la historia que hay detrás de ellos para poder llegar a tomar la decisión de volver a cursar el turno nocturno después de haber trabajado ocho o diez horas al día.

F_45_1

E: Me gusta trabajar con adultos. Me parece que es reconfortante como cierran ciclos después de tiempo y bueno, hay que tener como ciertas características, parece, para trabajar en nocturno que implica paciencia, reformular los contenidos para que los adultos puedan alcanzarlos y demás, que a mí me parece que está bueno.

M_48_4

E: Cuando los vas conociendo (a los estudiantes), al principio dicen que volvieron a estudiar por el trabajo, para tener un mejor trabajo. Pero después surgen otras cosas... otros deseos. A veces la necesidad de cerrar etapas, de saber que lo pudieron hacer... de decir que tuvieron que dejar pero que luego pueden volver, y que pueden sacarlo adelante. Ahí ves que es bastante más que lo se conoce al principio, pero eso lleva tiempo.

F_45_1

También observan que determinadas situaciones laborales pueden terminar incidiendo negativamente en los aspectos motivacionales, afectando las posibilidades de aprender, y de permanecer vinculados a su proceso de formación. Este aspecto coincide con los hallazgos de Menese Camargo et al.(2013) y Fernandez et. al. (2010), en la detección de los factores de riesgo en la desafiliación, con principal énfasis en el peso del desempeño laboral. En ninguno de los casos se considera la dificultad para continuar los estudios vinculados a aspectos sociales entre pares, institucionales, o académicos.

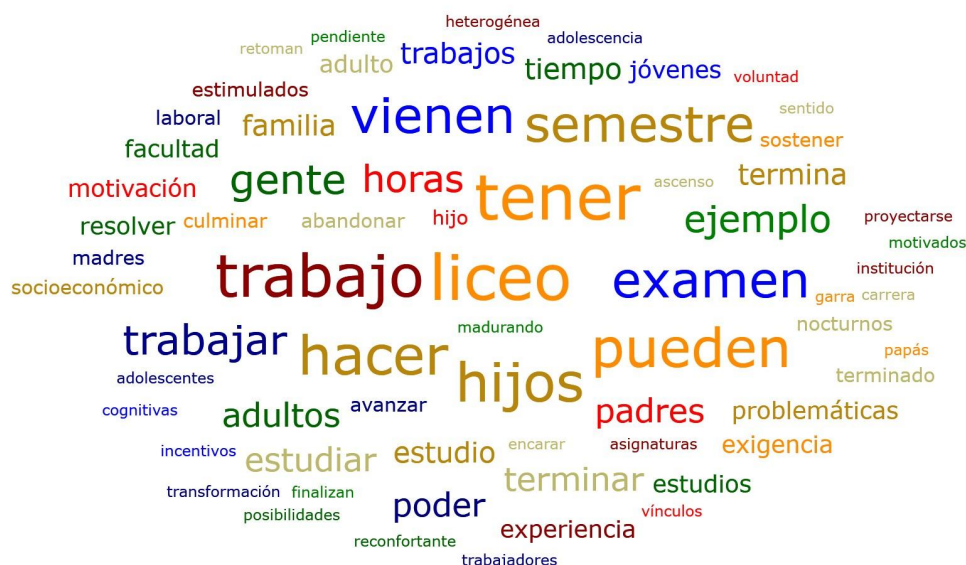


Figura 7: *Palabras asociadas a posiciones docentes sobre la motivación de alumnos en entrevistas a profesores.*

En el análisis de la nube de palabras respecto a los conceptos vertidos por los docentes en relación a la motivación de los estudiantes se observan, principalmente la relación instrumental entre la educación y el trabajo. Sin embargo, también se incluyen a referentes afectivos (hijos, padres), así como la posibilidad de “resolver”, “proyectarse”, “avanzar”, “encarar”, “finalizar” y “terminar”. Se identifican valores o habilidades como la “transformación”, la exigencia y voluntad, el encontrar sentido, entre otros. La posibilidad de seguir estudiando se refleja en los términos “carrera” y “facultad”. Sin embargo, no se mencionan el placer o la necesidad de saber y de aprender, o de tener intereses académicos específicos.

E: Decirles lo único que les termina favoreciendo es que la motivación no es una meta anual, sino que es una meta más corta y los termina ayudando en ese sentido al tener la meta más cerca, a pesar de ser más concentrada la cantidad de horas y ser una

exigencia mayor en el seguimiento del curso, porque se va a un ritmo mucho más acelerado, para ellos termina siendo más fácil porque tienen dos instancias en las cuales tienen que tomar impulso para poder aprobarla, que es el primer parcial y el examen, y ahí ya resolvieron todo y ya pueden encarar de repente el semestre que viene otras materias y seguir adelante. No sé si les va a llevar menos tiempo, pero sí, como que mentalmente les funciona mejor. Capaz que sostener ese esfuerzo durante todo un año, en un determinado momento de tu vida, cuando querés resolver las cosas rápido, no te sirve. Y esto les termina ayudando a tener una zanahoria más cercana al final del camino.

F_45_1

Valoración Docente del Plan 1994

Todos los entrevistados consultados dan una valoración positiva del Plan 1994. Esa valoración positiva, en líneas generales, refiere a las posibilidades que les aseguran al estudiante de generar una mayor adhesión a la propuesta, y por tanto una mayor continuidad. En las entrevistas se observan pocas o nulas referencias en relación a las estrategias utilizadas a nivel didáctico, o a la calidad de los aprendizajes. El aspecto más destacado se refiere a la posibilidad de continuar estudiando, y eventualmente obtener la certificación de bachiller, con el menor impacto posible en la vida personal o económica del estudiante. Este último aspecto está directamente relacionado con la percepción que los docentes entrevistados tienen de sus estudiantes, en la consideración de situaciones económicas o familiares de gran fragilidad social. En las respuestas obtenidas las referencias al conocimiento de la situación personal de los estudiantes está siempre presente; este aspecto se ha relacionado en otras partes de la entrevista.

E: Les encanta este plan (a los estudiantes). Hace ya varios años que vengo con este plan. Trabajé nocturno, pero también trabajé de diurno (en otro liceo del Plan 94) Y a ver, fue como un descubrimiento.

F_53_6

También se observa la valoración positiva hacia el plan por su carácter autogestionado por un cuerpo docente que conocía las necesidades de su población y pudo gestionar cambios, tomados en equipo. La idea de un cuerpo docente valorizado, que interviene en los problemas que identifica, también es una forma de rescatar la autonomía y la percepción de competencia de los docentes, vinculado a la motivación intrínseca desde el trabajo docente.

E: Es un plan muy interesante porque es un plan que fue creado por docentes, que es el único plan que fue creado para docentes. Y eso yo lo defiendo a muerte porque defiendo que los propios docentes, que son los que están en la clase, puedan pensar los planes para sus estudiantes, porque eso es lo que conocen a sus estudiantes. Entonces ojalá fuera así con todos los planes y no se impusieran desde una horizontalidad que rompe los ojos como está pasando ahora. No sé si se puede decir esto, pero bueno, ya dije... En un semestre saben que aprueban materias y que que les quedan aprobadas y cuando puedan retoman. Me parece un plan que es bárbaro.

F_26_2

Los entrevistados refirieron un único aspecto que consideraron negativo respecto al Plan 1994 en forma unánime: la ausencia de horas de coordinación pagas con otros docentes. Consideraron que el hecho de no poder coordinar con otros pares docentes afecta negativamente, en primer lugar, el conocimiento de las necesidades de los estudiantes y las

posibilidades de generar estrategias conjuntas que mejoren la trayectoria de los mismos. Plantearon en forma sostenida que, en ocasiones, no conocen en absoluto el trabajo de sus pares, ni pueden generar proyectos conjuntos a nivel institucional para la mejora de los aprendizajes o de aspectos vinculares. Por otro lado, refirieron a una percepción de trabajo solitario, o a la necesidad de tomar decisiones sin aval de pares: en tanto todos los entrevistados tienen antecedentes en EMB (que tiene coordinación semanal) refirieron que, comparativamente, es el aspecto más negativo del plan actual. Además, se plantearon que la ausencia del intercambio con pares docentes refleja también una desigualdad respecto a la necesidad de seguimiento de los alumnos adultos. Los docentes entrevistados destacaron que el hecho de que los estudiantes sean adultos no determina que no necesiten seguimiento individualizado. Relataron experiencias aisladas de intercambio que dependen de tiempos “libres” en los que no tienen clase, o en la solicitud por parte de los docentes adscriptos para el seguimiento de casos muy particulares, vinculados a situaciones socio emocionales severas. Dos docentes también plantearon que las coordinaciones son necesarias para acordar acciones con instituciones estatales de protección social; en suma, consideraron que la posibilidad de establecer coordinaciones redundaría en mayor bienestar de los estudiantes, y en el establecimiento de acciones de protección para los mismos; esta necesidad también consta en el trabajo de Vidal Rodriguez (2020) respecto al abordaje de equipos interdisciplinarios institucionales, o aquellos que sean externos (redes comunitarias, ONGs, etc.). En las investigaciones encontradas en relación a este plan se acuerda en la necesidad de generar espacios de coordinación para el mejor seguimiento individual de los estudiantes (Arnaud, 2018; Capocasale, 2000; Mandirola Aguilar, 2022; Toth, 2018).

E: Se trabaja muy en solitario, cada docente trabaja muy en solitario en el turno nocturno también, porque bueno, todos en general los que trabajamos de noche venimos de otros lugares y digo no hay, no hay tampoco posibilidad. Trabajar de repente en algún

proyecto chico No, no, nada. Muy ambicioso, pero a ese nivel este plan es así. Es así que trabajamos muy en solitario. Creo que es algo, digo que estaría muy bueno y que enriquecería muchísimo el trabajo de cada docente. Y a su vez... este... la mirada del estudiante también creo que también eso, o sea, el poder trabajar juntos en pequeños proyectos ¿no? Eso también enriquece al propio docente, porque a veces... este... ya te plantea de repente... este... cómo se relacionan con otros docentes y a veces vos te das cuenta de que por ahí eh, nosotros venimos en general, venimos de una historia de trabajar muy en solitario.

F_53_6

En el año pasado, posterior a la producción de esta investigación, el nuevo reglamento de evaluación del Plan 1994, producido por la DGES (2023b) habilitó la realización de salas docentes. Sin embargo, estas salas no responderían a lo demandado por estos entrevistados, sino que su finalidad es la de encontrar acuerdos en la evaluación. Ninguno de los entrevistados planteó que fuera necesario establecer acuerdos sobre ese tema, sino dos puntos específicos. En primer lugar, la necesidad de profundizar en las necesidades específicas de los alumnos, y la discusión y búsqueda de recursos que atiendan condiciones específicas de alumnos en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, o de salud mental. En segundo lugar, sugieren que es necesario planificar acciones conjuntas, e intervenciones entre docentes de varias asignaturas. Se lograría así lograr una mayor coherencia institucional, y superar la percepción de “trabajo en soledad” o “solitario”. Los docentes plantean que han coordinado acciones de este tipo, pero que dependen del interés entre dos o más docentes que compartan la misma visión.

E: Es un plan que para mi criterio cuando se creó fue un plan muy discutido, muy pensado y muy bien elaborado. Lo que pasa que ya hace unos cuantos años, hace más

de diez años, no hay una comisión de seguimiento de este plan. Entonces, cuando este plan se crea con Martha Averbug, la directora del Liceo 1 y el conjunto de los docentes que trabajaron en ello, la realidad era otra. Entonces eran grupos muy pequeños para los adultos con condicionamientos laborales. Eso se fue desvirtuando y ahora tenemos por grupo quizás 30, 35 alumnos inscriptos, se ha llevado a más alumnos.

F_45_3

El problema de la masividad, o del incremento de matrícula en relación a años anteriores en relación al plan al inicio de su aplicación sólo fue considerado por esta profesora; su reflexión considera la necesidad de la observación individual de la situación de los alumnos, y el diseño de estrategias específicas. La aplicación del plan a nivel nacional y la pérdida de su condición de “plan piloto” hace que la intención inicial de generar un acompañamiento individualizado a los estudiantes se perdiera. El “oficio de estudiante” planteado por Terigi (2009, p.38) y su recuperación y visibilización, en este caso, no se puede analizar ni intervenir.

E: Para mí debería tener el Plan 94, coordinación como tiene el liceo de los chicos. Eso sin lugar a dudas, porque nos enriquece a todos los compañeros, no solo por conocer el alumnado, sino para intercambiar propuestas y preparar los parciales, los exámenes. Me parece súper importante la coordinación.

F_51_5

E: Lo que pasa es que ahí está más compartimentado porque el profesor entra a su clase y a veces ni siquiera pasa por la sala de profesores, no tiene tiempo de intercambiar con otros docentes. De repente, la información de un mismo estudiante, como por ejemplo podés hacerlo en el diurno, en una reunión de profesores o en la sala de profes. Es decir, porque fulanito cómo va contigo y qué hace y es tal cosa y tal otra. Y acá no, acá es como todo... muy individual...el esfuerzo y que de repente si te pones a

conversar con él no tiene necesidad, pero yo tengo a ese es alumno mío. Pero ese momento de encuentro no está planificado. Las salas docentes que se hacen por plan, que están planificadas, son para discutir temas de organización, temas de calendario, ponerse de acuerdo en los criterios para el examen. Nunca se da el intercambio sobre los estudiantes porque la sala es a principio del semestre, cuando no conocés quienes son los estudiantes.

F_45_1

En la comparación con el “liceo de los chicos” se destaca la necesidad de conocer al otro, de conocer al alumno. Parece haber una relación en el desconocimiento de estos alumnos, a los cuales no se puede conocer desde las instituciones y tampoco se hacen esfuerzos para reconocer desde los espacios de decisión de políticas educativas. En relación a la preparación de evaluaciones, parece estar resuelto en el nuevo reglamento. Sin embargo, la generación de acciones conjuntas no está pensado aún. Otro aspecto que tampoco se conocen las trayectorias de esos alumnos, sus necesidades, sus expectativas; se piensa en el curso al inicio del mismo, pero no se establecen conclusiones al final, por lo que las instituciones no pueden generar insumos de análisis, para modificar las propuestas en el próximo año, incrementando la fragmentación.

En la nube de palabras generadas a partir de las valoraciones vertidas sobre el Plan 1994 se observa, en primer lugar, que los docentes responden que el mismo es bueno para los alumnos. Los docentes no forman parte de esa valoración en relación a su propio desempeño. Esta posición docente implica valorar el plan porque es bueno para los otros, para los alumnos. Para ellos eligen los términos “maravilloso”, “valiosísimo”, porque es “favorable” y “encanta”. El aspecto principal a destacar es el uso del tiempo, la regulación del tiempo de aprendizaje por semestres, la organización del tiempo de aprendizaje para el aprovechamiento

I: ¿Por qué elegiste este liceo?

E: Y primero fue el liceo de mi adolescencia. Yo vine acá, mi marido vino acá, mi hija, que ya tiene 30 años, vino acá y después estamos. El barrio me queda como a diez cuadras del Liceo.

F_51_5

E: Por cercanía. Y porque después que trabajé un año así me sentí cómodo y bueno, estoy eligiendo bien con los compañeros.

M_48_4

E: Primero me llegó ese tema del cariño y la conexión con este liceo y después por la cercanía, porque me queda tres cuadras de mi domicilio y bueno, considero que eso me ayuda mucho a asistir. Y bueno, cuestiones de organización familiar y de la familia, de la organización, de que me queda cerca de mi casa, de mi domicilio.

F_53_6

Todas las respuestas terminan teniendo un acercamiento afectivo, tanto en relación al contexto barrial, como al vínculo con otros pares y a la comunidad. A pesar de la continuidad de los docentes entrevistados no se observan procesos de trabajo a largo plazo, aún siendo docentes que saben que podrán elegir la misma situación. Sería importante saber si, a pesar de los buenos vínculos laborales y el apego hacia la institución, no se logran establecer proyectos de largo aliento debido a la falta de coordinación mencionada por todos los docentes entrevistados.

Posiciones Docentes respecto a la Desafiliación Estudiantil

La percepción de la desafiliación estudiantil es heterogénea en los entrevistados. Todos acuerdan en que la situación de desafiliación siempre ha estado presente en la población de esa institución: tres entrevistados refieren que la situación no se ha incrementado, y el resto no tiene una visión clara de estos hechos. Nuevamente, las causas que creen que generan estos hechos son las experiencias vitales de los estudiantes, en particular laborales y económicas. En ningún caso consideran que la causa se deba a la propuesta educativa. En este aspecto no se acuerda con los hallazgos de Capocasale (2020) vinculados a la ausencia de identificación de heterogeneidad de los estudiantes.

I: ¿En relación a otros años, sentís que este año ha habido más personas que se hayan desafiliado, que hayan dejado de asistir igual, menor.?

E: No, igual que siempre es más o menos siempre el mismo porcentaje. En general es un poquito menos que la mitad, por lo menos en mi experiencia, un poquito menos. Así es que empiezan unos cuantos con mucho ímpetu y después se consolida un grupo cercano a la mitad de los inscriptos o un poco más, que son los que terminan siendo y en general son gurises que entre ellos arman grupos de trabajo y los que llegan a terminar son los que generan vínculos en la clase y generan un grupo de trabajo.

M_48_4

De los alumnos matriculados hay algunos que nunca conocerán, y otros que conocerán por un tiempo breve, a los cuales no consideran alumnos propios de alguna forma. Esperan que esto sea así, y si bien logran reflexionar y establecer hipótesis sobre los alumnos que conocen con más cercanía, y que abandonan el proceso, los otros son desconocidos, y casi no es un problema reconocido por la institución. En particular un docente destaca que aquellos que

forman un grupo de pertenencia con pares, con quienes comparten intereses y objetivos, son los que logran sostener la asistencia.

I: ¿Cuando se van, ellos te dicen que van a dejar?

E: Sí. Sí, no todos, no todos. Siempre hay cuando cuando empezás el curso siempre hay una pequeña población que no asiste nunca, pequeña población. Y hay otros que vienen y que es como que se van, o sea, de a poquito, gradualmente, en general te dicen sí, “me surgió determinado problema”, obviamente que sí lo quieren decir. En mi caso no percibo tanta. Así que no sé por qué es. En el primer semestre ... es semestral, no? En el primer semestre, siempre se inscribe muchísimo. Este año pasado tuve 38 en el primer semestre de lista y lo. 21. Pero de los cuales.... O sea. Ni siquiera el primer día tenía los 38. O sea, hay una porción que nunca viene. El primer día, la primera semana, tuve 31, llegué a tener 31 no más. Y sin embargo, en el segundo semestre fueron 11.

F_ 53_ 6

Los docentes que respondieron respecto a la desafiliación de los alumnos aciertan en el promedio liceal, así como en el nacional, cercano a la mitad de los estudiantes matriculados que no finalizan el año lectivo. Sin embargo, los entrevistados encuentran atenuantes para este hecho, en particular porque en ocasiones no conocen a esos alumnos, que nunca comienzan a asistir en los hechos. Hay una aceptación tácita de que esta situación forma parte de la normalidad institucional, como en el próximo fragmento, en el que se reconoce la desafiliación como un problema institucional, tal vez el único problema, pero que la “deserción” es permanente.

E: El único tema que nos pasa todos los años, que hay mucha desafiliación pero que después se trabaja lindo.

I: ¿Dirías que la situación ha cambiado en estos años?

E: Siempre hemos tenido deserción.

F_51_5

E: Hicimos una valoración cuantitativa con el grupo de adscriptos y en realidad la deserción no es tan grande, a pesar de que objetivamente, si uno va por los pasillos ve que hay poca gente circulando. En realidad se terminan concentrando en diferentes horarios porque la dinámica es distinta del liceo. No es que todos entran la primera y todos se van a última, como los estudiantes cursan una o dos o tres materias. De repente el que viene a una viene a un determinado horario y esa materia en ese horario está llena.

F_45_3

Si bien esta última docente creo que “la deserción no es tan grande”, en los hechos es casi la misma que en el resto del país. Sin embargo, como estrategia, se usa la comparación a través de la percepción, surgida del conocimiento de la cotidianeidad institucional, donde se busca establecer justificaciones parciales sobre la realidad.

En relación a las causas encontradas por los docentes para la desafiliación se encuentran situaciones familiares frecuentes, como la maternidad o paternidad, o vinculadas al cuidado de niños o de personas mayores. Las causas económicas, y en particular las laborales, son mencionadas a la par: vinculan la falta de formación con la precarización laboral, que genera imprevisibilidad en el desempeño educativo.

E: (La causa de la desafiliación es) ...Un cambio de trabajo o situaciones familiares, no es por el curso que los que los superan, ni mucho menos, sino más bien un tema extra o social o familiar. Te dicen que quedaron sin trabajo y no pueden venir más, o que

están buscando otra cosa y después de noche y dejan de venir... O el cuidado de los hijos, que también a veces se les complica por eso, porque no tienen con quién dejarlos o no pueden pagar a alguien para que los cuide tampoco... en realidad se ve cuando por ejemplo, no pueden venir a una clase en un parcial porque no tienen donde dejarlo al chiquilín o algo que hacer. Muchas veces están solos.

M_48_4

E: Las más jodidas que me tocaron el año pasado fue por un tema de enfermedad, que esa es la enfermedad, así de complicada. Esas son las que más impactan, porque muchos te dicen "no sé, se me complicó por el trabajo" ... Pero después se re enganchan, o sea, o por determinada chica que tuvo familia, que no pudo seguir el curso, pero en el segundo semestre volvió, retomó. Son diferentes, ¿no? La más complicada y la que es tema de enfermedad personal. Esa es cómo y dónde no podés hacer nada para ayudar. No siempre te manifiestan porqué.

F_53_6

E: Y después hay muchas personas que por motivos laborales tienen que dejar o por motivos familiares o porque se enferman. Y bueno, eso también es lo que tiene la educación para adultos.... De hecho, ayer un estudiante que tiene un diagnóstico de esquizofrenia vino y me comentó... que bueno... que empezó a ir a un grupo en el que se siente muy bien y que hay varias personas que tienen esa enfermedad y que quiere priorizar ese grupo, entonces no va a poder seguir viniendo al liceo, pero fue muy afectuoso, incluso me dio un abrazo cuando me cuando me contó de eso, entonces eso fue muy emocionante.

F_26_2

Los entrevistados muestran la gran vulnerabilidad que los estudiantes presentan durante los cursos; su asistencia está condicionada por sus condiciones vitales. Han recibido múltiples relatos en relación a las causas de la desvinculación de los alumnos; destacan que las mismas no son causadas por los aspectos académicos, sino por cierta situación de indefensión, en las que eventos regulares como conseguir trabajo o tener dificultades con sus hijos marca su trayectoria educativa y les impide continuar. Dos docentes mencionan causas vinculadas a la salud de los estudiantes como determinante para dejar el curso.

Se indagó respecto a las posiciones docentes frente a las acciones llevadas a cabo frente a la desafiliación de los alumnos. En el protocolo de entrevista se preguntó en relación a estrategias pero, en general, los docentes respondieron reportando las acciones emprendidas por ellos o en coordinación con la institución, así como sus vivencias y opiniones sobre el tema. En primer plano ponen a la estrategia del intercambio con Dirección y con adscriptos para el acompañamiento del estudiante, y de ser posible la reversión de decisiones vinculadas con la pérdida de la asignatura. Tres entrevistados consideran que el equipo director y de adscriptos siguen cabalmente los procesos individuales cuando se conocen los hechos. Vierten las siguientes opiniones:

E: El personal que está en la institución está muy formado en cuanto a la atención a este tipo de población, y en relación a la situación de desafiliación.

F_ 53_6

Otras respuestas revelaron la percepción de compromiso y vocación que el colectivo docente tiene respecto al seguimiento de los estudiantes:

E: Yo lo que observo honestamente es que los docentes hacen mucho, o sea, contestan mensajes a cualquier hora, tienen grupos de whatsapp con los estudiantes, cosa que claro que si uno se quiere ceñir a su horario de trabajo, que si alguien al que le están

pagando no tiene por qué hacer y sin embargo lo hacen. Contemplan todas las situaciones de los estudiantes. Pueden tener 30 estudiantes en una clase, saben la situación de cada uno y saber que si uno tiene un hijo y no puede hacer el parcial del día fijado, lo puede venir a hacer otro día. O sea, tienen todo eso en la cabeza. Entonces a mí me parece que desde los docentes el trabajo está hecho, o sea que se necesitan incentivos desde otros lugares para que los estudiantes puedan completar toda su educación. F_26_2

E: Los profesores, o sea los profesores de casi todos, son profesores que tienen mucha vocación. Eso también tiene que ver. Capaz que no, no es una relación directa esto, pero... Pero bueno, tiene que ver con que tienen mucho grado y eligen trabajar de noche, muchos a conciencia, porque les gusta la educación para adultos, y me consta a mí, que motivan a los estudiantes a venir y a terminar el liceo y los acompañan de cerca en todo ese proceso. Los conocen, se vinculan con ellos y eso es fundamental porque establecen lazos, ¿no? Y bueno, que el aprendizaje para mí por lo menos tiene un fuerte componente afectivo.

F_26_2

Otro aspecto que destacaron los entrevistados es la disponibilidad a la flexibilización de instancias de entrega o de evaluación, con el fin de asegurarse de que no se pierda el semestre completo. Cuatro docentes refirieron que, cuando el estudiante hace una propuesta de mayor flexibilidad en las fechas de las evaluaciones, los mismos suelen aceptarlas. Eso requiere, por otro lado, que el vínculo entre docente y estudiante habilite este tipo de negociaciones, para que el docente sepa cómo actuar. Todos los entrevistados reconocen cierto grado de

negociación con los grupos en la medida de los dictámenes reglamentarios del plan para lograr una mayor adhesión a la propuesta.

E: El tema de la asistencia en realidad es muy irregular y la tenés en cuenta a la hora de trabajar con ellos, ¿no? O sea yo, sino si no pudiste venir a este práctico por determinado motivo o venirte la semana que viene a al mismo práctico, eso sí, o sea, lo manejamos. Si no, nadie puede quedar afuera por un tema de que no puedo ir a la clase. Esto yo repito mucho frente a todos.

F_53_6

Además de estas acciones pensadas por los docentes se incluyen también las intervenciones que se han pensado a nivel institucional. En ellas, los docentes observaron determinadas debilidades, como la presencia de niños en la institución en horas de clase, y se pensaron posibles acciones de cuidado. Esta situación vulnera tanto el derecho de los adultos a estudiar como el de los niños a descansar en un ambiente acorde. En el fragmento de entrevista se observa que se dan coordinaciones de hecho, sin una organización o habilitación específica, a partir del reconocimiento de problemas cotidianos e importantes, que conllevan un espacio de reflexión entre docentes, más allá de que el resultado aún no sea positivo. También impacta el hecho de que se normalicen este tipo de hechos, que vulneran a la niñez en forma involuntaria.

E: Muchas mamás y papás que quieren volver a estudiar no pueden porque no tienen con quién dejar a sus hijos y empezamos a hablar con dirección y con adscripción y con algunos educadores sociales de ver, de ponerle una guardería, pero sí un lugar donde puedan los padres dejar a sus hijos mientras están en clase, que sería como un lugar, un espacio necesario dentro del liceo. Capaz que ahí los educadores sociales tienen un lugar donde, por ejemplo, hacer una práctica docente. No lo terminamos de armar, pero

“verbos que unen”: sostener, acompañar, escuchar, ayudar alcanzar, vincular, apoyar. Por último, la mención a pensar, planificar estrategias y atender también hacen a la intervención sobre el problema.

Autopercepción del Desempeño Profesional

Se indagó respecto a las posiciones docentes vinculadas a las fortalezas que reconocen en el ejercicio de la función. Todos los entrevistados refieren un alto compromiso con la tarea, la disponibilidad hacia las necesidades de sus estudiantes y la búsqueda de estrategias para generar mayor interés. La referencia a la asiduidad y a la puntualidad fue unánime, presentada en todos los entrevistados como una fortaleza de su gestión, y como una estrategia que favorece la adhesión a la propuesta. En el último Censo el 91 % de los entrevistados dijo elegir la docencia por la tarea en sí misma (ANEP, 2018), dándole valor absoluto al compromiso con la tarea.

Los docentes manifestaron un fuerte compromiso hacia la tarea, en la que muestran disfrute por la experiencia de aprendizaje mutuo y por la resolución de desafíos, ya sea en la enseñanza de sus alumnos o en la generación de estrategias que aseguren una mayor adhesión a la propuesta. Este tipo de autopercepción era esperable si se tomaban en cuenta las respuestas previas vinculadas al conocimiento que los docentes refirieron tener de sus alumnos, así como las actividades que desarrollan con el fin de favorecer la adhesión de los mismos a la propuesta. También se podía relacionar la autopercepción respecto a la elección del centro educativo a partir de experiencias vinculares satisfactorias donde se refieren al “cariño” y a “trabajar bien”. El compromiso con la tarea se refleja en el sostén cotidiano en la asistencia regular por parte del docente; se entiende que las inasistencias afectan el seguimiento de los cursos por parte de los estudiantes.

I: ¿Cuáles dirías que son tus fortalezas en el desempeño profesional?

E: Primero que nada, soy una persona que asume un compromiso y por más que tenga muy lindas cosas en el camino, o sea, nunca voy a dejar ese compromiso que asumí. O sea, lo voy a cumplir hasta el final, por más que me pasen cosas en el camino. Soy una persona extremadamente puntual. No faltó, no faltó a clases y creo que en este plan es sumamente importante que ellos vean esa, eh, esa continuidad del docente también. Me preocupo y lo demuestro por el estudiante para que aprenda.

F_ 53_6

E: Soy una persona que trabaja en el sistema educativo desde hace 23 años, que se siente muy comprometida con la educación y que cree absolutamente que a través de la educación se puede transformar al individuo en un mejor ciudadano. Soy una persona creativa, muy espontánea, me considero como muy abierta a los cambios, a cualquier tipo de cambio, porque creo en la transformación, en la evolución en todo momento.

F_45_3

E: Yo no faltó nunca a no ser por casos excepcionales de mi salud. Busco propuestas motivadoras y los gurises que siguen los cursos conmigo quedan encantados. Y si tienen que dejar por algún motivo, éste lo lamenta mucho. Tuve un alumno que iba a dejar porque iba a cambiar el turno al trabajo y al final por quedarse en mis clases no lo cambió, y se quedó y siguió, y terminó.

También se recogen apreciaciones respecto a la motivación en el trabajo, donde los docentes manifiestan placer en relación a la tarea. Muestran interés en la recepción que los alumnos tienen respecto a las propuestas que generan. Reconocen que los estudiantes están cansados, o agobiados por dificultades personales, y que el hecho de presentar recursos didácticos diferentes puede marcar la diferencia en el sostén de sus trayectorias.

E: Soy muy activa, busco cambiar continuamente los recursos, encontrar recursos novedosos, videos, artículos, análisis de casos y este y no sé, pero creo que explico muy bien, bien. Me alegro. Me siento cómoda en lo que hago y me gusta y lo disfruto. Capaz que es la manera de que yo disfruto mi vida, de dedicarme mucho al trabajo. Yo que sé, viste, que cada cual capaz, que no es un defecto, capaz es una estupidez. Tal vez no es un defecto, capaz que es una virtud.

F_51_5

Me gusta pensar en mis clases para que no sean aburridas. Leo. Busco material nuevo. Nunca doy un año igual al otro o un semestre igual al otro. Si bien repito algunos chistes adentro del salón de clases, trato de buscar cosas que al estudiante del nocturno, por ejemplo, lo saquen de la modorra de ocho horas de laburo y que no esté sentado detrás de un escritorio hablando bla, bla, bla. La música, una película que sea dinámica, que tengan que moverse, que tengan que ir un lado al otro, que lo hagan interesante, que puedan jugar, que puedan cantar, que puedan hacer cosas, que les ayude a estudiar. Y lleva mucho tiempo de investigaciones.

F_48_1

La relación con los estudiantes es otro aspecto que destacan, apuntando al vínculo en primer lugar, por encima de la valoración de los procesos de enseñanza. Otras acciones relacionadas con la enseñanza tienen que ver con la necesidad de escucha y de atención a las

necesidades del otro, al conocimiento de aspectos personales del alumno por encima de lo académico. En estas acciones hay homogeneidad en las respuestas dadas.

E: No encontré un alumno o alumna con que no logré empatizar, trato de engancharlo por algún lado y eso tiene que ver con mi persona. No sé por dónde va. Yo creo que esas son mis fortalezas también.

F_53_6

E: Me parece que como profesional soy responsable, organizada y que me preocupa genuinamente que mis estudiantes puedan avanzar. Me gusta escucharlos. Creo que soy cálida a la hora de tratar con ellos y con ellas, de comunicarme, y que soy receptiva y que trato de siempre darles para adelante. Soy como soy, como y como se dice... me sale positiva, pero como que tengo esperanzas. Trato de transmitirles que pueden salir adelante.

F_26_2

Los docentes entrevistados refirieron emociones positivas vinculadas a la felicidad frente a la realización del trabajo, expresando “estar contento”, “alegre”. Plantean que el desempeño profesional les da placer, y que la perspectiva del impacto de su actividad en la vida de sus alumnos está vinculada a la “esperanza”, al crecimiento del otro, y a “creer en los demás”.

La manifestación de las actitudes de compromiso es expresada al inicio de la respuesta, con los esfuerzos por mantener la asiduidad y la puntualidad. Tres entrevistados responden, siendo su primer enunciado la caracterización de los esfuerzos por asistir con regularidad, no faltar a trabajar a menos que sea indispensable y ser puntuales en la presencia en el liceo. Los entrevistados manifestaron que, de esa forma, se construye el vínculo con los estudiantes.

En la investigación de Toth (2018) se estableció una evaluación similar respecto a la autopercepción docente, con énfasis en la valoración del vínculo y en el compromiso profesional. Por otro lado, Mandirola Aguilar (2022) refiere a una autopercepción más limitada por parte de los docentes respecto a sus posibilidades para generar cambios importantes en la experiencia de sus alumnos dentro del mismo plan.

Evaluación del Proceso de Enseñanza en la Educación Remota de Emergencia

Se dialogó específicamente respecto al proceso de educación remota de emergencia generada por las resoluciones de suspensión de cursos frente al SARS - CoV2. Más de la mitad de los docentes entrevistados reconocieron que, en el uso de tecnologías educativas, no estaban formados en forma suficiente; las causas eran la ausencia de necesidad de esa formación, o el desinterés en la misma. Sin embargo informaron que, luego de un primer momento de desconcierto en relación a las acciones esperadas para esta nueva forma de desempeñar su función docente, lograron aprender rápidamente nuevas estrategias de enseñanza. Destacaron dos estrategias básicas para la adquisición de nuevas habilidades: el intercambio con colegas en similar situación y las estrategias autodidactas.

Todos los entrevistados manifestaron que la posibilidad de intercambiar estrategias de educación en formato digital fue muy enriquecedora, y disfrutable. Ejemplificaron estos aprendizajes con multiplicidad de experiencias de coordinación con pares de la institución o de su asignatura. Estos encuentros no fueron organizados directamente por las direcciones de los centros; surgieron de un interés propio, así como la necesidad de generar estrategias que mantuvieran a los estudiantes en los cursos.

E: (Sobre evaluación en la emergencia sanitaria) Aprender del trabajo virtual, obvio, porque en realidad no estábamos formados. El primer año, por ejemplo, fue todo aprendizaje. Tuvimos un montón de errores, obviamente, seguramente, y el segundo año fue más fácil.

M_48_4

E: Usaba una computadora. ¿Viste que tenía un lapicito táctil que se dibuja en la pizarra? Y empecé a hacer contenidos que a ellos les encantan. Me encanta hacer contenidos. Repartía fichas, trabajo todo eso. Entonces me fascina. Entonces, como me gusta mucho la parte de la tecnología, eso yo no lo sentí. Capaz que sé que capaz que para otros colegas fue todo un tema, el tema de su método. Yo amaba estar con todas las nuevas tecnologías y aprender.

F_51_5

E: El soporte técnico en la plataforma se vio fortalecido. Antes era como un recurso secundario tener una plataforma que te ayudara a resolver ciertos problemas metodológicos o tecnológicos. Y hoy es la base de la mayoría de las tareas y de los materiales. Está todo ahí. Si quisieran no seguir el curso en clase, podrían seguirlo perfectamente por la plataforma, porque está ordenado, está secuenciado, tiene autoevaluaciones planificadas para que puedan hacer determinada cantidad de temas y que puedan ver cómo van progresando. Tienen evaluaciones cargadas para ser automáticas adentro de la plataforma. Entonces, un estudiante perfectamente hoy podría hacerlo directamente de su casa y presentarse el día del examen.

F_45_1

Otros aspectos destacados refieren al carácter netamente autodidacta del proceso. A través de lecturas y visualización de conferencias manifestaron incrementar sus habilidades en la educación virtual. En el relato de estas estrategias tampoco parece haber sido importante las expectativas de evaluación por parte de superiores o posibles controles a las actividades desarrolladas en forma virtual.

Se podría plantear que, durante esta indagación específicamente, los docentes lograron manifestar una clara motivación intrínseca hacia la labor, siendo la autonomía en la gestión de sus propios procesos así como la posibilidad de intercambio con pares en igual situación las principales fortalezas encontradas para llevar a cabo un proceso profesional inédito, inesperado y para el que no fueron formados.

Respecto a las posiciones docentes durante la enseñanza remota de emergencia, el trabajo de Cano et al. (2023) muestra una realidad diferente a la aquí observada. Los autores refieren que los docentes participantes en su investigación plantearon sentimientos de ofuscamiento, malestar, y cansancio. También plantean quejas respecto al papel de las autoridades institucionales como distantes y poco receptivas a lo planteado por los colectivos. Esta situación no se visualizó en las entrevistas a los docentes entrevistados, aunque se debe considerar que hubo un año entre el trabajo de campo de los autores mencionados y el presente trabajo.

I: ¿Y tuviste adhesión de parte de los estudiantes?

E: Si. Hasta el taller con la educadora sexual, hicimos una noche y nos quedamos hasta más profes a tomar turnos, no como hasta las 11, cuando terminaba todo.

F_ 51_ 5

E: Incluso creo que ese, ese, ese capital quedó bueno ahí, como el uso de CREA para salir a repartir o para tener contacto con los chiquilines. Yo lo sigo usando todavía, claro, y también el Zoom, que bueno, de hecho en el colegio trabajamos.

M_ 48_ 4

Del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, por otro lado, no se informó respecto a similares percepciones de crecimiento personal. Es interesante pensar que es en

ésta área de indagación donde se observan mayores diferencias entre las percepciones de estudiantes y docentes respecto a un mismo hecho.

Posiciones Docentes respecto al Egreso de los Estudiantes

La visión de los entrevistados en esta área fue, tal vez, la más compleja de considerar. Se podrían clasificar las respuestas en dos grupos iguales. La mayoría de los docentes deja consignado que los alumnos tienen interés de continuar estudios terciarios, y que se lo han manifestado específicamente.

Por una parte, parte de los docentes consideran que las dificultades socioeconómicas y familiares harán que las posibilidades de proseguir en los estudios sean limitadas. Según Fernández et al. (2009 y 2022) y Menese Camargo et al. (2013), éste es el máximo riesgo de desafiliación. Para esos docentes las dificultades son muy similares a las ya manifestadas previamente, lo que perjudica sus perspectivas a futuro. Dos docentes, por otro lado, señalan el peso de la inequidad social como la principal causa del estado de situación. Este aspecto se enuncia en más de la mitad de las preguntas realizadas, atravesando los aspectos motivacionales, de desempeño, la evaluación de la educación remota de emergencia, y las causas de desafiliación.

I: ¿Y vos decías esto de que tus estudiantes sentís que tienen una experiencia positiva y sentís que quieren seguir estudiando? ¿Ellos te lo han planteado?

E: Sí, sí, sí. Aspiran a seguir un nivel universitario muchos que no es tan común, algunos, pero acá en esta institución aspiran a seguir, o sea, con edades igual.

...Quieren seguir una universidad, quieren seguir, o sea, tienen proyectos si y bueno en la medida que yo lo puedo apoyar los apoyo, eso sí, siempre.

E: Según mi concepción, cada caso es único. O sea, capaz que hay estudiantes que, por ejemplo, que no pudieron terminar el liceo, pero que son muy jóvenes todavía y lo están terminando ahora a los 21 años y por ahí todavía viven con sus padres o algo así. Y entonces capaz que sí, que sí tiene una situación económica un poco más holgada, pueden aspirar a proyectarse más. Pero, en general, no es lo que percibo. Percibo que simplemente quieren terminar el liceo.

F_26_2

Por otro lado, tres docentes refieren a las dificultades vinculadas a la calidad de los aprendizajes de los alumnos en la posibilidad de continuar estudios universitarios. Sin embargo ambos aclaran que esto no es únicamente un problema del Plan 1994, sino de los aprendizajes que los alumnos de Bachillerato alcanzan en la actualidad, sean éstos adultos o jóvenes. Estos aprendizajes descriptos no son sólo conceptuales, sino también procedimentales, y actitudinales.

E: La falta de tiempo es el problema de ellos a veces que trabajan mucho, entonces, claro. Pero cumplir con todas las materias y todos los deberes y todo eso es complicado. La familia, las historias personales de cada uno, eso es lo que puede dificultar más o menos a cada uno.

F_51_5

I: ¿Qué dificultades podrían llegar a tener en en la en proseguir estudiando?

E: Como dificultades personales o personales. Sí, acá tenemos muchas que son jefas de familia, jefas de familia. Mujeres y varones. Hay problemáticas. Hay jóvenes, madres, padres separados que tienen temas con respecto a la tenencia o no de sus hijos y bueno, de acuerdo a eso les afecta a nivel laboral, a nivel de estudios no?

F_53_6

Las posiciones docentes vinculadas con la posibilidad de continuar los estudios están relacionadas con la caracterización del “estudiante tradicional” realizado por Fernandez et al. (2022). Según la misma, los estudiantes terciarios son, necesariamente, quienes aún tienen una relación de dependencia con su familia de origen a nivel económico, por lo que pueden dedicarse a estudiar únicamente, sin tener que trabajar. Cuentan con la posibilidad de dedicar todo su tiempo y energía a su formación terciaria. En estas respuestas, las docentes plantean que las situaciones socioeconómicas de estos alumnos afectan negativamente su desempeño, y en tanto no son los estudiantes esperados por la educación terciaria, predicen que no tendrán éxito si prosiguen sus estudios.

I: ¿Qué dificultades sabés o creés que van a tener en esta progresión educativa si van a nivel terciario.?

E: El nivel de exigencia, el volumen de estudio, el hábito de llegar a clase con los materiales prontos. Eso se lo advertís, se lo decís. Y cuando les pasa en facultad te mandan el mensaje. Me acordé cuando vos decías “trae el protocolo hecho porque le voy a pedir”. “No me dejaron entrar al laboratorio de química”. Me acordé de las charlas que nos decía... bah, si en algún momento hizo cae la fichita, los parciales de Anatomía, de irse tocando los tocando los huesos en la cocina (profesora de biología).

F_45_1

I: Qué dificultades pensás que puedan tener a nivel universitario de formación terciaria?

E: La misma que tienen los de diurno, O sea, si termina en el nocturno, o si termina en el Diurno. Le falta nivel porque los programas se han agotado y no sé si sigue siendo la universidad como cuando yo la hice. No sé si la universidad también cambió.

M_48_4

Es interesante pensar que, a partir de este momento, se comienzan a plantear preocupaciones respecto a las habilidades académicas y de los aprendizajes. En todos los temas anteriores, se pone el énfasis en las condiciones socioeconómicas y su efecto en la adhesión a la propuesta; sin embargo, al pensar en el egreso, es cuando se comienzan a plantear interrogantes respecto a la calidad de los saberes y de los procedimientos. En este caso, las posiciones docentes transitan desde la esperanza puesta en casos “exitosos” conocidos, a la preocupación de que lo enseñado tal vez no sea suficiente para superar la próxima transición.

Capítulo 7: Discusión

Esta investigación propuso cuatro objetivos específicos, los que se discuten a continuación.

Objetivo 1: Analizar y cuantificar las orientaciones motivacionales presentadas por los estudiantes del Plan 1994 y la existencia de diferencias relacionadas al sexo.

Del análisis de los resultados de la EME obtenidos se observan las siguientes conclusiones:

- a) Los indicadores de Amotivación son los más bajos ($M = 1.69$).
- b) En relación a las orientaciones motivacionales extrínsecas, la ME de Regulación Identificada tuvo la media más alta ($M = 5.63$), seguida por la Regulación Identificada ($M = 5.42$).
- c) En relación a la Motivación Intrínseca, se observa que la referida al Conocimiento ($M = 5.15$) es la más elevada. Por otro lado, las Experiencias Estimulantes ($M = 3.49$) fueron las menos consideradas por los sujetos evaluados.
- d) Respecto a la fiabilidad analizada, y en comparación con estudios realizados poblaciones similares se observan similitudes con los mismos. En el estudio de Nuñez et al. (2005), realizado a estudiantes españoles, también se observa que la fiabilidad es mayor en MI al Logro. El estudio de Nuñez (2006) con estudiantes paraguayos obtiene el mismo número en la fiabilidad en la Regulación Identificada. En todas las subescalas el estudio de la confiabilidad no supera a 0.79; la fiabilidad de Amotivación es más elevada, siendo de 0.72. Respecto al estudio de Becerra et al. (2015) con población estudiantil mexicana la fiabilidad superó en todos los casos el 0.83 de Alfa de Cronbach, siendo la excepción el ítem de Regulación Externa, cuya fiabilidad fue de 0.67.

En referencia a los ítems de Amotivación, otros estudios han señalado una desviación de la distribución normal (Nuñez et al., 2005), al igual que los ítems que corresponden a MI de Experiencias Estimulantes. El análisis presenta características similares frente a la comparación con otros estudios que usaron el mismo instrumento (Núñez, 2006; Núñez y España, 2005; Núñez, Martín-Albo, y Navarro, 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y Suárez, 2009).

Vallerand et al. (1992) refirieron que la MI a Experiencias Estimulantes, por su carácter sensorial, difícilmente tenga una valoración alta entre estudiantes de ámbitos académicos. Otros estudios comparados con uso de EME en poblaciones adultas coinciden con esta investigación respecto a que la MI al Conocimiento es la más frecuente.

Del análisis por ítem se observó que, en todos los casos, las medias más bajas estuvieron en los ítems vinculados a la Amotivación (ítems 5, 12, 19 y 26). Las medias más altas fueron obtenidas en los ítems 7, 8 10 y 17, que corresponden a varios tipos de Motivación Extrínseca respectivamente. Dentro de las dimensiones de Motivación Intrínseca se obtienen las medias más altas en los ítems 23 (MI al Conocimiento) y 13 (MI al Logro).

Respecto al análisis correlacional se concluye que el mismo presenta índices aceptables de correlación con valores que van desde .09 a .69. El patrón de correlaciones es moderado y estadísticamente significativo a nivel .01 y .05. El ítem de Amotivación tuvo correlaciones positivas y débiles en todos los casos, con la excepción de su correlación con la Regulación Introyectada (-.06) y a MI al Logro (-.15); en ese caso son débiles y negativas. La MI al Logro y al Conocimiento (0,55) y a las Experiencias Estimulantes (0.69) tuvieron correlaciones positivas moderadas. Las correlaciones entre Regulación Externa e Identificada (0.51) son de carácter positivo y moderado. Entre las dimensiones de ME y MI se observó que la correlación más fuerte es entre Regulación Introyectada y MI al Logro (0.56).

Se intentó establecer el continuo de motivación establecido por Deci y Ryan (1985b) y Vallerand et al. (1992), como se ha logrado hacer en otros estudios. Si bien se observan correlaciones entre ítems, no se logró cumplir con el continuo. Del análisis de antecedentes se

concluye que las investigaciones de validación realizadas en otros países americanos tampoco lo lograron; no hay antecedentes en población asiática exitosa en relación a este continuo visualizable en el análisis de EME.

Los autores analizados han consignado que deben ser consideradas las variables socioculturales de las poblaciones y que el modelo no es perfecto. Acuerdan en que su aplicación es de utilidad en la comprensión de orientaciones motivacionales y que esperan avances en el futuro, siendo cautos con los resultados obtenidos hasta ahora (Núñez, 2006; Núñez y España, 2005; Núñez, Martín-Albo, y Navarro, 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y Suárez, 2009; Algharaibeh, 2021; Becerra et al., 2015).

Usan y Salavera (2018) lograron establecer que aquellos casos de estudiantes con altos índices en MI hay correlaciones positivas tanto con la inteligencia emocional como con el rendimiento académico. Esto quiere decir que los estudiantes más motivados intrínsecamente se relacionaron con mayores índices en atención, claridad y regulación emocional. La existencia de dos indicadores con medias altas en MI podría asimismo ser considerado un predictor de desempeño conductual y académico, así como en relación a la salud mental.

En relación al sexo de los encuestados se puede concluir que hay diferencias en relación a la percepción de Amotivación ($t=2.06$), Regulación Externa ($t=1.42$) y MI al Logro ($t=1.59$). Esto implicaría que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres referido a la Amotivación, siendo los primeros los que marcan mayor cantidad de respuestas vinculadas a la misma. A su vez, en la Regulación Externa y en MI al Logro las mujeres puntúan más alto, por lo que muestran, en principio en esas áreas, ciertas diferencias que no son significativas.

Núñez et al. (2006), frente a población paraguaya de similares características, obtienen conclusiones similares en relación a la mayor Amotivación en varones, así como una mayor MI al Logro en las mujeres. El mismo autor plantea que las mujeres tienen un perfil más autodeterminado, probado en investigaciones canadienses, españolas y griegas. González - Peiteado y Rodríguez-López (2017) también acuerdan con una mayor tendencia en las mujeres

de puntuar por encima que los hombres en MI al Logro ($t = -1.51$) y en MI al Conocimiento ($t = 1.52$). Las autoras concluyen por ello que hay diferencias significativas moderadas en las mujeres que aprenden una segunda lengua en relación a los hombres.

Menese Camargo y Ríos (2013) refieren en su investigación vinculada con la evolución de la educación secundaria que existe una brecha de género, identificando a los hombres como los sujetos de mayor riesgo en el sistema educativo porque presentan menor posibilidad de acreditación, y mayor rezago y desafiliación. Los autores consideran que si se observan los posibles tipos la trayectoria educativa (acreditación, rezago, y desafiliación), es relevante observar que cada trayectoria está asociada a diferentes condicionantes. Mientras la probabilidad de rezago no se ve afectada por el trabajar y estudiar, la probabilidad de acreditar disminuye, y la de desafiliarse se incrementa. Este hallazgo podría explicar la vinculación entre la Amotivación masculina y la desafiliación. También podría considerarse que esa Amotivación puede visualizarse en la menor inscripción en EMS, ya que dos tercios de la población estudiantil del Plan 1994 son mujeres (DGES, 2023). En el liceo en el que esta investigación fue realizada también se observó una menor cantidad de hombres matriculados, aunque la misma fue de 10% menos en 2022.

El análisis de las orientaciones motivacionales a partir del análisis de las entrevistas mostraron perspectivas algo diferentes a partir de lo hallado en la aplicación del EME. La autopercepción de eficacia, indagada en las entrevistas, dieron lugar a respuestas similares, vinculadas a un desempeño aceptable. Como se destacó en el análisis, ningún estudiante manifestó que cree que sus niveles son destacados, excelentes o muy buenos. En líneas generales la respuesta era que les iba “bien”. Se entendió que esto manifestaba cierta percepción de competencia en el proceso de aprendizaje, lo que desde la TAD es imprescindible para mantener la motivación en la tarea (Deci y Ryan, 2000). Los estudiantes no realizaban mayores aportes sobre esta caracterización de su desempeño; en las frases solía finalizarse con referencias a “estar aprobando”, “estar exonerando”, o “no irse a ninguna”, lo

cual refleja el control externo de los procesos, en tanto los mismos dependen de la evaluación de otros. A lo largo de las entrevistas se hicieron pocas referencias al “aprendizaje”, a “conocer” y pocos a haber descubierto saberes nuevos.

Aquellas entrevistadas que tienen hijos plantearon, en todos los casos, la necesidad de continuar los estudios para ser un modelo para sus niños. En estos casos se puede apreciar la necesidad de afinidad planteada por Reeve (2010 y 2015) y Deci y Ryan (2000). También puede vincularse con los hallazgos de Dweck (1986), según el cual las personas estudian para no parecer incompetentes frente a otros y frente a sí mismos; en particular, una entrevistada manifestó vergüenza frente a las posibles opiniones de las maestras de su hijo frente a su falta de formación. No se encontraron respuestas que reflejaran la percepción de autodeterminación (Reeve, 2015). Es evidente que en el proceso de formación los estudiantes no tienen la posibilidad de incidir en forma notoria en los procesos de aprendizaje, lo que afecta las posibilidades de que la persona sienta cierta autonomía en su desempeño. Susinos (2009) destaca la ausencia de la voz de los estudiantes en los procesos de formación, aún en los adultos; por ello sugiere la necesidad de incrementar las instancias de participación real para mejorar las trayectorias, en particular en personas con dificultades en la inclusión educativa. Al respecto, tanto estudiantes como docentes no plantean instancias en las que se tome en cuenta los intereses o necesidades de los estudiantes; esto no parece ser considerado por ninguna de las partes. Cederbaum (2018) no especifica la necesidad de participación, pero destaca que los estudiantes obtienen mejores resultados cuando se les plantean situaciones problema de su vida cotidiana, y donde se reconocen sus experiencias vitales.

En las entrevistas se encontraron respuestas vinculadas a desear o haber pensado en dejar de cursar EMS; sin embargo, no se observan respuestas vinculadas a una orientación amotivada según las definiciones de Assor, et al. (2005), Deci y Ryan (20002) y Vallerand (1997). En estos casos los estudiantes plantean cansancio, situaciones laborales o de organización de los cuidados de dependientes a cargo; no hacen referencia a una percepción

de incompetencia frente a la tarea, o el hecho de no saber por qué la realizan. La mayoría de los alumnos refiere una orientación motivacional extrínseca, en particular porque gran parte de las respuestas dadas vinculan el proceso de formación con la expectativa de mayor seguridad laboral y económica (Reeve, 2015). Estas respuestas son congruentes con las establecidas en la EME en la dimensión de Regulación Identificada, en las que se indaga el vínculo entre la motivación de estudiar y los beneficios laborales, sociales y económicos que esta acción podría traer. Se identificaron respuestas de este tipo en todos los estudiantes entrevistados, quienes esperaban mejorar sus actuales empleos o acceder a nuevas instancias de formación que les permitieran tener mejores trabajos eventualmente. Se indagaron las percepciones de autoeficacia, las que, en todos los casos, se caracterizaron como adecuadas, aunque no destacadas; en estas respuestas podrían encontrarse las causas por las cuales las orientaciones motivacionales son extrínsecas (Bandura et al., 2000; Pelletier y Sarrazin, 2007). En las entrevistas se encontró una sola estudiante que menciona una orientación MI al Conocimiento. Al respecto no se pudo determinar la causa, aunque se podría hipotetizar que la falta de mayor control en el proceso de aprendizaje, vinculado a las formas de evaluación inciden negativamente en la orientación intrínseca de los estudiantes (Cameron y Pierce, 1994; Deci, Koestner y Ryan, 1999). La cantidad de referencias a las evaluaciones, a la expectativa de exoneración y temor a la “pérdida” de las asignaturas por parte de los entrevistados podría estar incidiendo negativamente en la construcción de una mayor orientación motivacional intrínseca. Este último aspecto, vinculado al fracaso en las asignaturas, está directamente vinculado con la pérdida de tiempo, sobre el que también se hacen múltiples referencias.

Los estudiantes, por otro lado, remarcaron la importancia del apoyo y seguimiento de sus seres queridos. Estas respuestas se relacionaron con la continuación de un proceso de formación iniciado en la adolescencia, interrumpido por causas heterogéneas (Fernández y Ríos, 2014; Cardozo, 2009). Frente a la consulta sobre las emociones que creen que tendrán cuando egresen, los estudiantes manifiestan principalmente el alivio, y la idea de un objetivo

que pudieron cumplir. Se observaron diferencias entre las respuestas de los estudiantes más jóvenes y los mayores, en el que los primeros tienen mayor disponibilidad a priorizar las instancias de encuentro con sus afectos por encima del estudio; los estudiantes mayores dicen estar postergando instancias más placenteras, con el fin de priorizar el seguimiento de los cursos y finalizar la EMS.

Discusión del Objetivo Específico 2: Conocer la valoración que los estudiantes hacen del Plan 94, la caracterización de su tránsito por el mismo, y las expectativas para la permanencia y culminación de los estudios en EMS.

Los entrevistados manifestaron fortalezas y debilidades del Plan 1994 a tener en cuenta. Sin embargo estas opiniones fueron muy heterogéneas y directamente relacionadas con la situación personal del estudiante en cuestión.

En primer lugar, la mayoría de ellos consideran que la organización de los cursos hacen que la cantidad de contenidos presentados y actividades que deben cumplir sean muy numerosas, lo que genera que no siempre puedan realizarlas. Sin embargo, acuerdan que, luego del impacto del primer curso logran mejorar en estrategias propias de seguimiento e intercambio con docentes. En su mayoría destacaron estar aprendiendo y abordando contenidos disciplinares que no conocían. Los contenidos del Plan 1994 en líneas generales no son cuestionados, así como las estrategias docentes para la enseñanza. Toth (2018) refiere en su investigación, que la percepción global de sus entrevistados sobre el plan es positiva, aún considerando el impacto de los aspectos evaluativos. Terigi (2009) plantea la reconstrucción del “oficio del estudiante” en personas que han estado desafiadas por largo tiempo; acuerda respecto a la necesidad de considerar apoyos para la fase crítica de reencuentro con el proceso de aprendizaje formal; esta opinión es compartida en los estudios de Moyano (2012). Carabajal (2014) considera asimismo que es necesario que las instituciones reconozcan a sus estudiantes superando los dilemas de la masividad, y que propicien así la afiliación de los estudiantes.

Conceptos similares son vertidos en las investigaciones de Moyano (2012), Toth (2018) y Sagredo (2019).

Los aspectos vinculados a los dispositivos de evaluación presentan mayor controversia, ya que refieren tener que preparar muchas asignaturas simultáneamente. El temor a tener que rendir exámenes hace que la presentación de parciales que permitan la exoneración de las asignaturas o parte de ellas sea de gran importancia; manifestaron sentir frustración cuando no acceden a la exoneración. Toth (2018) concluye en su investigación que este aspecto del Plan 1994 afecta la trayectoria de los alumnos, y que los mismos plantean que perciben las instancias de evaluación como inalcanzables o imposibles; sin embargo, afirma que esta percepción es modificada en el tiempo, cuando, al transcurrir el primer semestre el estudiante puede desempeñarse sin dificultades. En la presente investigación no se encontraron opiniones de este tipo por parte de los estudiantes. Se podría hipotetizar que las diferencias se deben a que las entrevistas se realizaron casi a fin de año, donde las habilidades del “oficio de estudiante” (Terigi, 2009) estaban más consolidadas y habría una mayor percepción de competencia.

Ninguno de los estudiantes entrevistados realizan sugerencias de modificación en el plan en sí; en el momento de la realización de entrevistas se daban ciertas modificaciones en las pautas de evaluación que aún no estaban determinadas por las autoridades en ese momento del año, lo que generó malestar en relación a la imprevisibilidad de la situación, y la ansiedad que eso generaba. Toth (2018) cuestionó la ausencia de mayor criticismo en relación a los formatos de evaluación actual por parte de los estudiantes, pero explica la situación relacionándola con percepciones más tradicionales del formato educativo, que no permitiría a los entrevistados sugerir otras formas evaluativas. En esta investigación también se observa que los entrevistados no realizan propuestas o sugerencias, sino que las respuestas plantean críticas a la situación actual sin la visualización de cambios posibles. Respecto a las modalidades de evaluación se acuerda con lo planteado por Cederbaum (2018); su trabajo, el

único encontrado en relación a la caracterización de estrategias docentes para la enseñanza en ciencias sociales en grupos de adultos, observa la particularidad de estos procesos, las diferencias con los adolescentes, y la necesidad de incluir las experiencias vitales de los estudiantes así como situaciones problema. Ningún entrevistado realizó referencias a metodologías de enseñanza diferentes a las que conocieron como alumnos adolescentes, sino lo contrario, relacionando las propuestas de enseñanza actuales con las ya transitadas en la juventud. Capocasale (2000) también refiere a las dificultades que los estudiantes pueden encontrar en los procesos evaluativos, consignando que es muy importante que se logre generar dispositivos específicos para esta población, que es de características muy heterogéneas en sus aprendizajes, saberes previos y posibilidades de seguir el curso. Desde esta mirada la expectativa de DGES (2023b) de utilizar las salas docentes para acordar las formas de evaluación y sus estrategias adolece de la falta de estudio particular de las características de la población adulta y sus necesidades.

Arnaud (2018) considera que el plan es exitoso porque cumple con el objetivo de lograr la revinculación y retención de estudiantes, teniendo un fin social y resarciendo en forma parcial a las personas afectadas en su infancia y adolescencia por procesos de exclusión. Toth (2018) también concluye en su investigación que este plan es adecuado para su alumnado y que les permite terminar sus estudios. Se acuerda con ambas investigaciones, pero, al igual que ésta, carecen de la recuperación de las experiencias de quienes se desafiliaron. En este trabajo, ninguno de los entrevistados refirió haberse desafiliado de ese plan, por lo que no se cuenta con la palabra de aquellos que no pudieron sostener sus estudios, sus causas, y expectativas de retorno, si las hubiera. Por ello, recordar que, en este plan, se desafilian casi la mitad de los inscriptos debería ser una alerta. Es decir, que el plan es efectivo con la mitad de su población, sobre la que hay unos pocos estudios; la mitad restante no tiene visualización desde las políticas educativas ni desde la academia.

Como una de las posibles líneas explicativas para las altas tasas de desafiliación se puede considerar el trabajo de Vidal Rodríguez (2020), quien plantea, desde una perspectiva sociológica, la importancia de considerar apoyos económicos y académicos específicos para poblaciones con vulnerabilidad a nivel socioeducativo. Al momento estas estrategias no son aplicadas; sin embargo, tampoco las mismas son demandadas por los estudiantes directamente. Quienes se plantean una futura desafiliación refieren “cansancio” vinculado con el trabajo diario, o dificultades personales, centrando en los cuidados a menores la principal causa, si se diera. Por tanto, tal vez el sostén posible de estos procesos podría vincularse con fortalecer el sistema de cuidados para mujeres con hijos a cargo, así como la creación de legislación que proteja diferencialmente a los estudiantes adultos, de forma que puedan tener mayores facilidades subvencionadas por el Estado al momento de estudiar.

Se entrevistó a estudiantes indagando sus antecedentes de formación, y su núcleo de convivencia. Al respecto, tanto Arnaud (2018) como Capocasale (2000) plantean que la población matriculada en este plan es heterogénea, y que tiene demandas y problemáticas sociales diversas. Acuerdan que, la ausencia de información estadística en relación al estudiantado de este plan tampoco permite la comprensión de un universo vasto de personas. Tres años después de esas investigaciones aún no se cuenta con información específica sobre la población del Plan 1994, que permita dar coherencia a un proyecto de intervención que mejore la afiliación de los estudiantes, la formación de sus docentes o las metodologías de enseñanza.

Los estudiantes refieren en forma frecuente las situaciones personales, tanto a nivel afectivo como socioeconómico, como un factor que influye negativamente en sus posibilidades de asistir con regularidad y seguir los cursos. Los entrevistados están en la mayoría de los casos, en situación de dependencia de otros familiares para asegurarse un lugar para vivir, lo que afectaba la autonomía para tomar decisiones en relación a la continuidad de sus estudios. Esta dependencia se debe, como principal causa, a la calidad de los trabajos en los que se

desempeñan, los cuales eran inestables y pobremente retribuidos, lo que impide un plan de autonomía del núcleo familiar primario. Al respecto Fernández (2010) especifica el vínculo entre la mala calidad de los trabajos ofrecidos a las personas con menor cantidad de años certificados en la educación formal.

Las referencias sobre la inestabilidad laboral en los entrevistados es frecuente, e impacta negativamente en los procesos de estudio. Ante la necesidad de trabajar o de seguir estudiando, todos los sujetos priorizaron el acceso a un puesto laboral, ya que dependen de la retribución económica. Esto afecta directamente a la adhesión en sus procesos de estudio. Cabrera (2017) encuentra, en su investigación respecto a estudiantes adultos en EMB, que los aspectos socioeconómicos son determinantes en las trayectorias de los estudiantes adultos, Por otro lado, Escobar (2008) refiere a las causas específicas de la desafiliación por sexo, planteando en su investigación que las mujeres argumentan como causa para dejar de asistir el cuidado de otros familiares, en particular vinculado a la maternidad. En cambio, los varones toman esa decisión basado en situaciones laborales. En esta investigación no fue visualizada esta diferencia ya que los encuestados varones manifiestan no tener personas a cargo. Sin embargo, las entrevistadas refieren con frecuencia el cuidado de otros como un factor que afecta su desempeño académico.

Los entrevistados refirieron que su desempeño es adecuado, aunque ninguno manifestó estar totalmente satisfechos con el mismo. Las situaciones personales referidas antes son las que los estudiantes reportan con más frecuencia para argumentar respecto a un desempeño académico que creen insuficiente, o al menos, límite con la suficiencia para la aprobación. También se desprende de los discursos la priorización de aspectos afectivos o de disfrute personal por encima del estudio; al plantear estos hechos refieren a un cambio relativamente reciente, en el que las necesidades de estar presente en momentos significativos para sí o para seres queridos es ahora priorizado por encima del desempeño académico.

Los entrevistados dieron gran valor al apoyo recibido por parte de sus seres queridos en su proceso actual de aprendizaje, con hallazgos similares en la investigación de Espinoza et al. (2014). El apoyo de estos referentes es, en ocasiones, económico; en otros, manifiestan que sienten que sus referentes familiares en particular siguen su proceso y lo apoyan. Quienes dijeron no contar con un seguimiento familiar plantean que esta ausencia les genera malestar, y está vinculado con ideas de interrumpir la asistencia a los cursos, como por ejemplo, cuando se dan conflictos con referentes familiares.

La percepción global del seguimiento de necesidades por parte del centro educativo fue positiva. Los entrevistados refieren tener comunicación fluida con docentes, no docentes y Dirección del centro educativo. Consideran que son escuchados, y que frente a demandas de tipo organizativo son contemplados. Toth (2018) tuvo hallazgos similares en su investigación.

La vinculación con pares dentro de la institución es más heterogénea, y está estrechamente ligada a la pertenencia a un grupo según la cantidad de asistencia semanal. Quienes no cursan todas las materias no sienten que el vínculo con pares sea tan cercano, o contenedor, en ese último caso la comunicación está interrumpida. Este aspecto puede ser riesgoso para la adhesión a las propuestas según Romero y Hernandez (2019).

Respecto a la situación de emergencia sanitaria los alumnos plantean una valoración más positiva de la educación presencial; reconocen un deseo de estar presente, manifestando que la imposibilidad de asistir al centro de estudios era agotadora y frustrante. Por otro lado, refleja la inequidad social generada por la imposibilidad de acceder a equipos y dispositivos, o a sostener la conectividad en línea. En suma, consideran que la educación presencial es de mejor calidad que la educación remota de emergencia, según su experiencia personal. Este punto es concordante con los hallazgos de Cancela (2022), en relación a la inequidad en la accesibilidad de recursos y habilidades para llevar a cabo la educación remota de emergencia. Portillo et al. (2020) también informa respecto a un mayor impacto de la desigualdad en la población estudiantil que en el cuerpo docente; si bien reconoce dificultades importantes que éste último

debió atravesar en un contexto de gran incertidumbre, plantea que los estudiantes reportaron menor satisfacción con el proceso de educación remota de emergencia que los docentes.

En relación a las expectativas de continuidad educativa al egreso de EMS los entrevistados manifiestan, en algunos casos, que piensan continuar con la ES. Las respuestas en estas áreas de indagación fueron heterogéneas. En algunos casos se observó un plan delimitado de continuación de estudios terciarios; se constató esto en los alumnos que estaban más cerca del egreso. Las respuestas dadas por alumnos que recién empezaban el proceso, en cuarto año, planteaban que la continuación de los estudios era un proyecto a largo plazo, o que aún no tenían delineado un interés vocacional específico que les permitiera asegurar la carrera que desean continuar.

Escobar (2008) refiere a que las principales causas esgrimidas por las mujeres para el retorno a la EM es el de continuar con un plan de vida interrumpido por la maternidad u obligaciones en relación a los cuidados. En cambio, para los hombres, estas necesidades se relacionan con mejorar el desempeño laboral. Se observa que las argumentaciones respecto al retorno educativo, en ambos géneros, se vinculan con una mejora en las perspectivas laborales y la continuidad de un proceso interrumpido en la juventud (Silva y Jorge, 2018). Sin embargo, aquellos aspectos vinculados a la modelización hacia los hijos en relación al estudio sólo surge en mujeres.

Al inicio de la investigación no se había tomado en consideración como causa de la desafiliación al acoso escolar. En las entrevistas quedan consignadas experiencias de gran sufrimiento y traumatización, en la que las personas dijeron no haber podido resolver por medios propios o a través de familiares, dejando de concurrir al liceo por esa causa. Toth (2018) también refiere, en su estudio etnográfico, referencias al acoso escolar como causa principal de la desafiliación de algunos alumnos entrevistados, así como el sufrimiento generado a largo plazo. Romero y Hernandez (2019) plantean que las dificultades de adaptación tienen consecuencia en el desempeño académico y pueden ser causantes de la

desafiliación de alumnos. Jiménez (2003) refiere a la importancia que tienen este tipo de experiencias negativas en la autopercepción y en la motivación educativa. Parece que es un área no explorada aún en nuestro país, y dada su significación en las entrevistas realizadas sería pertinente la continuación de esa línea de investigación.

Otro aspecto a considerar en los procesos de desafiliación se vinculan con los desafíos que generan los tránsitos entre la EMB y EMS, que Fernandez y Ríos (2014) plantean que constituyen un riesgo de desafiliación.

Discusión del Objetivo Específico 3: Indagar las posiciones docentes sobre la motivación de los estudiantes

De las entrevistas realizadas a docentes se extrajeron múltiples aportes para el análisis respecto a las posiciones docentes en relación a la motivación de los estudiantes. Es importante destacar que, en este análisis, se hará referencia a conceptualizaciones teóricas que sustentan esta investigación; sin embargo, no se esperaba que los docentes conocieran estos conceptos en forma específica. Al momento de las entrevistas los docentes estaban en conocimiento de que el estudio se basaba en la identificación de la “motivación” de los estudiantes. Durante las entrevistas, siempre que se hizo referencia a la motivación la misma fue concebida como una definición generalizada. Los docentes refirieron tener conocimientos respecto a motivación en educación, debido a acercamientos teóricos en la formación de grado; no aplican el concepto desde el marco teórico de esta investigación sino con un uso más coloquial. Por ello, en el análisis se informará respecto a conceptos derivados de la TAD, pero que no fueron enunciados por los docentes en esa forma.

En primer lugar los docentes no refieren en las entrevistas a conceptos similares o vinculados a la Amotivación, o ausencia de motivación en sus estudiantes (Vallerand, 1997). Si bien en todos los casos los docentes refieren un conocimiento extenso de la población liceal, no se menciona la posibilidad de que haya estudiantes que presenten conductas que pudieran

caracterizar como amotivadas (desinterés, despreocupación, inactividad, etc.), y que ello pueda ser el determinante para los procesos de desafiliación del Plan 1994. Dado que el estudio de orientaciones de EME refiere a números muy descendidos de Amotivación, el hecho de que los docentes acuerden con que este fenómeno no es frecuente era esperable.

De este análisis se observa que todos los docentes consideraron que la motivación principal de sus estudiantes para cursar el mismo está vinculado al egreso de EMS. Durante las entrevistas es la respuesta más frecuente. La función del egreso de EMS es percibida como una forma de acceder a mejores posibilidades laborales. El vínculo percibido entre la finalización de la EM y un mejor pronóstico laboral se observa en todas las entrevistas realizadas por los docentes. Los docentes plantean que el egreso de Bachillerato podría implicar, en primer lugar, una mayor seguridad en la permanencia de determinado trabajo, o la posibilidad de tener mejores oportunidades de conseguir un trabajo de mejor calidad o mayor remuneración. Refieren durante las entrevistas experiencias particulares de alumnos que aspiran al egreso para asegurar determinada promoción laboral, que en ocasiones tiene como efecto una mejora en la remuneración. Desde esta perspectiva la percepción de una motivación extrínseca es concordante con otros hallazgos de la investigación.

Un segundo aspecto respecto a las posibilidades que aporta el egreso de EM es el acceso al reconocimiento familiar y de pares, así como el hecho de “cerrar” el proceso de formación en EM hacen pensar en que existan otras formas de ME, conceptos similares planteados por Silva y Jorge (2018).

Sólo en dos docentes surge la identificación de MI, en relación al disfrute de la experiencia de aprender temas que les resulten estimulantes. En tanto gran parte del énfasis en las entrevistas hechas refirieron a aspectos laborales y económicos, es posible que las consideraciones referente a la MI hayan sido postergados, o no indagados en forma suficiente.

El hecho de que en el propio título del Plan 1994 se incluya la población objetivo determina, para el cuerpo docente, la existencia de un alumnado muy específico. No se han

encontrado planes de estudio en educación formal con características similares en planes actuales, en el que se asigne desde el inicio, un tipo específico de estudiante. Este tema es abordado en el estudio de Capocasale (2000), quien refiere una problemática inicial vinculada a la caracterización de la población estudiantil dentro del plan, considerando que el mismo no es homogéneo. La autora especifica que la población no sólo incluye a adultos, sino también a jóvenes, y que no necesariamente todos están trabajando; de las entrevistas realizadas en esta investigación se corrobora el mismo aspecto. No es el fin de esta investigación hacer un análisis semántico respecto a la caracterización de la población a través de los documentos existentes. A pesar de esto, resulta evidente en el análisis de las entrevistas el vínculo establecido entre educación y trabajo. Se puede decir que ese vínculo no está únicamente determinado por la percepción de los docentes, sino que el mismo está determinado por el propio plan.

Se entrevistó a estudiantes indagando sus antecedentes de formación, y su núcleo de convivencia. Al respecto, tanto Arnaud (2018) como Capocasale (2000) plantean que la población matriculada en este plan es heterogénea y que tiene demandas y problemáticas sociales diversas. Acuerdan que, en la titulación del plan (“adultos con condicionantes laborales”), se realiza una generalización que no incluye la enorme diversidad de la población estudiantil ni permite otros análisis. Los cambios en el título del Plan 1994 (DGES, 2023b) tal vez incluya hoy otras características de la población liceal, pero implica mayores cambios en el seguimiento de los estudiantes. Por otro lado, la ausencia de información estadística en relación al estudiantado de este plan tampoco permite la comprensión de un universo vasto de personas. Por ello, tanto Cedermbaum (2018) como Capocasale (2000) plantean la necesidad de estudios sobre las necesidades específicas del estudiantado.

Discusión del Objetivo Específico 4: Conocer las posiciones docentes en relación al Plan 1994 y la labor que realizan para favorecer la permanencia de los estudiantes en el proceso de EMS.

A partir del análisis de las posiciones docentes respecto a la evaluación del Plan 1994 es ampliamente positiva para todos los entrevistados. Dentro de la evaluación se consideraron como positivos los siguientes puntos:

- a) El mejor aprovechamiento del tiempo personal del estudiante, en tanto tiene mayor control de las asignaturas que elige rendir año a año.
- b) La consideración que, como el título del plan lo indica, los estudiantes tienen condicionantes laborales que deben ser tomados en cuenta, tanto en los cursos como en las evaluaciones.
- c) La autonomía que le ofrece al estudiante para seguir su propia trayectoria educativa según sus posibilidades personales.
- d) La posibilidad que se le atribuye al docente al momento de organizar los contenidos programáticos.

Arnaud (2018) acuerda con que el plan es evaluado como exitoso por los docentes, quienes también ponen énfasis en mantener la tasa de revinculación y de adhesión, logrando el egreso de alumnos.

A pesar de la enumeración de estas características positivas que fueron destacadas por los docentes, en las entrevistas se destacan dos aspectos que afectarían la calidad de los procesos de aprendizaje. En primer lugar, se destaca que los tiempos de trabajo en cada asignatura son más breves que en el caso de otros planes de bachillerato; los docentes refieren que el tiempo real de clase es más breve, por lo que los procesos de enseñanza deben ser repensados, valorando que todo el curso se reduce en meses, a pesar de contar con más horas de clase. El otro aspecto negativo que destacan es la ausencia de instancias de coordinación con pares, lo que consideran va en detrimento de las posibilidades de seguimiento de

situaciones particulares de alumnos. También refieren a que la ausencia de horas de coordinación genera que el trabajo sea “solitario”, y que el intercambio con pares dependa del voluntarismo de los docentes. El hecho de que el cuerpo docente tenga gran cantidad de horas de dedicación a la tarea implica que no siempre se logre un intercambio mínimo, y que en los hechos, la comunicación intrainstitucional se vea obturada. Por otro lado, al momento de la presentación de los fines de la investigación a varios docentes, los mismos presentan satisfacción porque consideran que este plan no ha sido evaluado por autoridades de la educación, y que el mismo requiere ser valorado y modificado en determinados aspectos. Otro aspecto a destacar en el análisis de anteriores investigaciones es la coincidencia en la necesidad de una evaluación específica del Plan 1994; todos los docentes entrevistados en esta investigación coinciden en la necesidad de una evaluación del Plan 1994, a partir de indicadores que se usan con otros planes de EM. (Toth, 2018; Cancela, 2016)

Respecto a la organización de las asignaturas de Plan 1994, los docentes dieron cuenta de las acciones tomadas para ajustar los contenidos programáticos a tiempos más breves. Este hecho también coincidió con la información aportada por los estudiantes. Los hallazgos en la investigación de Toth (2018) coinciden con lo conocido a partir del análisis de estas entrevistas, en relación a las dificultades que presenta el recorte de las asignaturas según los docentes. Por otro lado añade que cree que el curso mantiene posturas muy arraigadas, más allá de su postura rupturista. Esto no fue indagado en esta investigación.

Frente a la consulta a los docentes respecto a las “estrategias” utilizadas por ellos para mejorar los aprendizajes se obtuvieron respuestas diversas, que no siempre contestaban a la pregunta. El análisis desde la perspectiva de las posiciones docentes (Southwell, 2014) en relación al quehacer docente permite ampliar la interpretación de las respuestas dadas por éstos.

Los docentes refieren que las acciones que identifican como más exitosas para la adhesión y eventual aprobación de los cursos implican el conocimiento individualizado de las

necesidades de los estudiantes. Esto requiere la apertura para el diálogo, con el fin de reconocer problemáticas que son enumeradas, tanto por docentes como por estudiantes. Las dificultades manifestadas en las entrevistas refieren a las necesidades socioeconómicas y laborales de los estudiantes en primer lugar (inestabilidad laboral, desocupación ocasional, surgimiento de propuestas zafrales o informales); en segundo lugar se deben considerar las consecuencias que los y las estudiantes que tienen niños o personas a cargo deben encarar por momentos, que puedan afectar la posibilidad de seguir los cursos. Los estudiantes que manifiestan comunicación fluida de situaciones personales con sus docentes logran seguir y promover las asignaturas con mayor frecuencia; en cambio, los estudiantes que perciben que determinados docentes no están disponibles para escuchar las necesidades y problemáticas que tienen suelen dejar la asignatura sin informar al profesor sobre la causa ni buscar otras soluciones.

Capocasale (2017) afirma que es necesario que los docentes del Plan 1994 tengan una formación específica. Dentro de la argumentación de causas plantea que los docentes abordan el curso de la misma forma que lo hacen para poblaciones juveniles sin fragilidades evidentes. Si bien se acuerda en la necesidad de formación específica, ya que así lo prueban otras investigaciones, no se considera que los docentes no hagan modificaciones en sus abordajes de las clases. Tal vez esas modificaciones tengan un carácter más intuitivo, y menos sistematizado. Sin embargo, de las entrevistas se desprende el reconocimiento de que la población mencionada es diferente, en tanto tiene necesidades y obligaciones que tal vez otros jóvenes no tengan. Sobre este punto hay pruebas de las respuestas vinculadas a la percepción del rol docente, así como a la motivación que presentan los estudiantes. Tampoco se acuerda en la percepción heterogénea del cuerpo docente, en particular sobre las temáticas vinculadas a la motivación hacia la tarea. Sin embargo, también se entiende que la muestra de este trabajo es más pequeña, y que el análisis de la perspectiva docente es sólo una parte del mismo, mientras que el trabajo de Capocasale está dirigido específicamente al área docente.

Los docentes refieren que las estrategias que identifican como más exitosas para la adhesión y eventual aprobación de los cursos implican el conocimiento individualizado de las necesidades de los estudiantes. Esto implica la apertura para el diálogo, con el fin de reconocer problemáticas que son enumeradas, tanto por docentes como por estudiantes. Estas dificultades refieren a las necesidades socioeconómicas y laborales de los estudiantes en primer lugar (inestabilidad laboral, desocupación ocasional, surgimiento de propuestas zafrales o informales); en segundo lugar se deben considerar las consecuencias que los y las estudiantes que tienen niños o personas a cargo deben encarar por momentos, que puedan afectar la posibilidad de seguir los cursos. Los estudiantes que manifiestan comunicación fluída de situaciones personales con sus docentes logran seguir y promover las asignaturas con mayor frecuencia; en cambio, los estudiantes que perciben que determinados docentes no están disponibles para escuchar las necesidades y problemáticas que tienen suelen dejar la asignatura sin informar al profesor sobre la causa ni buscar otras soluciones. En relación a la investigación de Capocasale (2000) se acuerda que no hay formación específica para los docentes que se desempeñan con bachilleres adultos; el criterio sigue siendo la antigüedad docente. como puede valorarse en las entrevistas. Sin embargo, los docentes refieren preocupación permanente por su formación, y disponibilidad para modificar sus prácticas si así lo demandan los estudiantes.

Respecto a las estrategias institucionales, Cabrera (2017) considera que hay múltiples acciones que las instituciones realizan para la retención de los jóvenes en el sistema educativo. A pesar de ello considera que las mismas no tienen sistematización, por lo que fracasan. Mandirola (2022) identifica como dificultad para la mejora del seguimiento de la asistencia de los alumnos la ausencia de estrategias acordadas de intervención ante la intermitencia en la asistencia o la desafiliación. Cabrera (2017) refiere como debilidad la ausencia de una planificación respecto a las necesidades sociales de los alumnos, que les permita la adhesión al centro de estudios; dentro de las posibles propuestas incluye la necesidad de becas y la

generación de espacios de cuidado de los menores de para que puedan acompañar a sus padres mientras estudian. Se acuerda con los autores mencionados que no hay estrategias institucionales conjuntas; probablemente se deba a la ausencia de momentos de coordinación para el diseño de las mismas, ya que los docentes refirieron a múltiples acciones de carácter intuitivo, así como el interés por llevar a cabo la tarea de adhesión, poniendo énfasis en los aspectos vinculares y en espacios de negociación, tratando de que el estudiante alcance sus fines de formación.

Los docentes no informan respecto a dificultades académicas que los estudiantes puedan tener para el seguimiento de los cursos, centrando la mayoría de los desafíos en las situaciones personales de los alumnos. Sin embargo, parte de los alumnos reconocen que, en algunas ocasiones, consideran que su desempeño académico en determinada asignatura es insuficiente, y deciden dejar la materia antes de plantear el caso al docente. Parte de estos estudiantes argumentan que, cuando cuentan con un grupo de pares colaborativo, logran mantener su afiliación a la propuesta. Sin embargo, este tipo de vínculos no es frecuente, dándose en pocos grupos. Por ello, favorecer la tutoría entre pares puede ser un factor protector de las trayectorias de algunos alumnos.

La visualización mencionada aquí es parcial en el Plan 1994, en tanto se mencionan problemáticas, únicamente en los estudiantes. Sin embargo, las mismas siguen siendo inespecíficas, y por lo tanto no queda claro cuáles son las estrategias puestas en juego para abordarlas o intervenirlas. Se puede presumir que el problema radicaría en la extraedad, o en el hecho de que los estudiantes tendrían una escolaridad con antecedentes de desafiliación, término éste usado académicamente en ese momento pero no reconocido. El resultado final termina siendo una serie de definiciones vagas, contrapuestas, que reflejan los campos de contradicción en el Plan mismo. No se entiende el mismo como un todo integrado, sino que el concepto de estudiante y sociedad queda separado de las nociones curriculares mínimas. Esto se debe, en parte, porque no tiene una adaptación de contenidos específicos.

Tanto alumnos como docentes reconocen la importancia de tener en cuenta cierta flexibilidad en instancias de asistencia y evaluaciones; el hecho de quedar fuera de una instancia final genera que una asignatura deje de ser cursada por el estudiante. Si bien no fue indagado específicamente, los docentes consideran que, actualmente, los estudiantes se niegan a dar exámenes finales, prefiriendo recurrir toda la asignatura. Por esta razón, uno de los factores de protección para las trayectorias puede ser el conocimiento específico de las posibilidades reales de determinado alumno para ser evaluado en las formas actuales. Desde los estudiantes y los docentes se reconoce que se toman acciones para lograr una mayor participación por parte de los primeros en las agendas de evaluación.

Por lo dicho, el seguimiento individualizado, la percepción de pertenencia a un grupo y el incremento de la participación en instancias de evaluación puede determinar una mayor afiliación al Plan 1994. En relación al estudio de Cabrera (2017) se encuentran coincidencias sobre este tema:

Se constató un alto nivel de compromiso en los diferentes actores institucionales por desplegar acciones de retención de los estudiantes; aun así es preciso decir que se trata de esfuerzos que carecen de una sistematización adecuada y, por lo tanto, de una sostenibilidad en el tiempo. (p.75).

En este estudio se plantean similares dificultades en relación a la ausencia de una coordinación interinstitucional que garantice el seguimiento específico de los estudiantes, de forma regular y sistemática. Este autor encuentra que la ausencia de horas de coordinación pagas incide negativamente en el seguimiento de los casos particulares, que permitan al cuerpo docente la reflexión y conocimiento de sus estudiantes.

De la indagación específica respecto a las acciones que fueron desarrolladas por los docentes para la adhesión a la educación remota de emergencia, los mismos reportaron que si bien la experiencia fue desafiante, lograron adaptarse de forma rápida a la nueva situación. Consignaron una serie de estrategias en el seguimiento a sus estudiantes, que valoraron como

muy efectivas. Destacaron que esas estrategias fueron desarrolladas con otros pares en instancias de intercambio y coordinación autónomas, o bien en forma autodidacta; la autonomía en la gestión de las estrategias fue clave para la evolución positiva de un proceso que fue inicialmente muy incierto. Como se mencionó en el caso de las respuestas de los estudiantes, se observan diferencias respecto a las posibilidades de seguir el curso; los docente manifiestan una percepción más positiva del desempeño de los alumnos durante la educación remota de emergencia. Estos hallazgos son similares a los referidos por Portillo et. al. (2020), vinculados al desempeño docente durante el período de educación remota de emergencia.

Capítulo 8: Conclusiones

El presente estudio ha intentado reflejar las expectativas de permanencia y culminación de los estudiantes del Plan 1994 en un liceo de Montevideo, a través del análisis de sus orientaciones motivacionales. También quiso reflejar las opiniones y vivencias de estudiantes y docentes, con el fin de contribuir a la evaluación del Plan 1994 Martha Averbug, así como su vigencia actual.

Desde la perspectiva cuantitativa este estudio no pretendió ser una validación de la Escala EME para la población uruguaya. Sin embargo, se han comparado los resultados con estudios similares, confirmando que los resultados obtenidos son fiables (Alfa de Cronbach=0.82), como se ha comprobado en otras poblaciones latinoamericanas.

El análisis cuantitativo reveló que la dimensión cuya media fue menor es la de Amotivación ($M = 1,63$). Por otra parte, la dimensión con mayor media en la ME fue la de Regulación Identificada ($M = 5,63$), seguida por dimensión de Regulación Externa ($M = 5,42$). La dimensión intrínseca cuya media fue mayor fue la de MI al Conocimiento ($M=5,15$), y la menor fue la de MI a Experiencias Estimulantes ($M=3,49$). Esta investigación ha revelado medias por dimensión que son similares a otros estudios, con la aplicación del mismo instrumento en poblaciones estudiantiles adultas (Nuñez, 2006; Núñez, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2005); Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J. y Suarez, Z..(2009); Nuñez, J., Martín Albo, J., Navarro, J. y Valencia, R. (2009)), en las que se identifica una baja Amotivación, y una alta Regulación Identificada y Externa. En relación al hecho de que la MI a Experiencias Estimulantes sea la menos considerada por los entrevistados, Vallerand (1997) analizó las dificultades para incluir en la EME este tipo de dimensión, de características netamente sensoriales; esta dimensión tiene mayor presencia en estudios relacionados con actividades deportivas o artísticas. Dados los resultados en distintas investigaciones, se considera de interés la aplicación de la EME a estudiantes jóvenes y adultos en otros planes educativos

dirigidos a esa población, con el fin de conocer y comparar resultados con otros estudios realizados.

El análisis de diferencias en orientaciones motivacionales por sexo mostró diferencias de significación en las áreas de Amotivación. También se observaron diferencias en Regulación Externa y MI al Logro, pero las mismas no fueron significativas. Los varones mostraron mayor Amotivación que las mujeres que realizaron el estudio; éstas últimas muestran mayor Motivación Intrínseca en todas sus dimensiones, aunque si se observa esta tendencia, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. Estos resultados fueron comparados con otras investigaciones, obteniendo datos similares (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

En relación a los estudios de correlación entre dimensiones también se observan resultados similares a los de casos reportados en España y en otros países latinoamericanos (Becerra et al., 2015; Nuñez, 2006). Sin embargo, estos estudios han manifestado ciertas discrepancias en la consistencia interna, al igual que el caso de la presente investigación. Estas diferencias podrían estar indicando la incidencia de las diferencias culturales de las poblaciones estudiadas; la TDA asume el carácter universal de las necesidades psicológicas básicas pero algunos estudios transculturales comienzan a reportar diferencias en las orientaciones motivacionales según diferentes culturas (Algharaibeh, 2021).

Las orientaciones motivacionales de los estudiantes entrevistados se relacionaron con la información obtenida a partir de la realización de la EME. En las entrevistas se valoró la orientación motivación situacional (Vallerand, 1997). En primer lugar, los estudiantes destacaron cierta percepción de competencia en el seguimiento de los cursos, elemento esencial para mantener la motivación en la tarea (Deci y Ryan, 2000). Principalmente las entrevistadas que son madres manifiestan que continúan estudiando para dar un modelo a sus hijos, lo que podría vincularse con la necesidad de afinidad (Reeve, 2010). En relación a la percepción de autodeterminación (Reeve, 2015), la misma no es reflejada en las respuestas. En las

entrevistas se encontraron respuestas vinculadas a desear o haber pensado en dejar de cursar EMS; sin embargo, no se observan respuestas vinculadas a una orientación amotivada según las definiciones de Assor, et al. (2005), Deci y Ryan (20002) y Vallerand (1997). En estos casos los estudiantes plantean cansancio, situaciones laborales o de organización de los cuidados de dependientes a cargo; no hacen referencia a una percepción de incompetencia frente a la tarea, o el hecho de no saber porqué la realizan. La mayoría de los alumnos refiere una orientación motivacional extrínseca, en particular porque gran parte de las respuestas dadas vinculan el proceso de formación con la expectativa de mayor seguridad laboral y económica (Reeve, 2015). Estas respuestas son congruentes con las establecidas en la EME en la dimensión de Regulación Identificada, en las que se indaga el vínculo entre la motivación de estudiar y los beneficios laborales, sociales y económicos que esta acción podría traer. Se identificaron respuestas de este tipo en todos los estudiantes entrevistados, quienes esperaban mejorar sus actuales empleos o acceder a nuevas instancias de formación que les permitieran tener mejores trabajos eventualmente, similar a lo encontrado por Arnaud (2018). Se indagaron las percepciones de autoeficacia, las que, en todos los casos, se caracterizaron como adecuadas, aunque no destacadas; en estas respuestas podrían encontrarse las causas por las cuales las orientaciones motivacionales son extrínsecas (Bandura et al., 2000; Pelletier y Sarrazin, 2007). En las entrevistas se encontró una sola estudiante que menciona una orientación MI al Conocimiento. Carré (2000) también encontró que las mujeres tienen una mayor percepción de competencia que los hombres, lo cual fue observado en las entrevistas. Al respecto no se pudo determinar la causa, aunque se podría hipotetizar que la falta de mayor control en el proceso de aprendizaje, vinculado a las formas de evaluación inciden negativamente en la orientación intrínseca de los estudiantes (Cameron y Pierce, 1994; Deci, Koestner y Ryan, 1999). La cantidad de referencias a las evaluaciones, a la expectativa de exoneración y temor a la “pérdida” de las asignaturas por parte de los entrevistados podría estar incidiendo negativamente en la construcción de una mayor orientación motivacional intrínseca. Este último

aspecto, vinculado al fracaso en las asignaturas, está directamente vinculado con la pérdida de tiempo, sobre el que también se hacen múltiples referencias.

Los estudiantes, por otro lado, remarcaron la importancia del apoyo y seguimiento de sus seres queridos. Estas respuestas se relacionaron con la continuación de un proceso de formación iniciado en la adolescencia, interrumpido por causas heterogéneas (Fernández y Ríos, 2014; Cardozo, 2009; Espinoza et al. 2014). Frente a la consulta sobre las emociones que creen que tendrán cuando egresen, los estudiantes manifiestan principalmente el alivio, y la idea de un objetivo que pudieron cumplir. Se observaron diferencias entre las respuestas de los estudiantes más jóvenes y los mayores, en el que los primeros tienen mayor disponibilidad a priorizar las instancias de encuentro con sus afectos por encima del estudio; los estudiantes mayores dicen estar postergando instancias más placenteras, con el fin de priorizar el seguimiento de los cursos y finalizar la EMS.

Cuando se comparan las respuestas dadas por los docentes sobre la motivación de los estudiantes se encuentran ciertas similitudes. Respecto a la Amotivación los docentes encuentran causas similares a las manifestadas por los estudiantes; destacan además que consideran que las causas no se deben a dificultades académicas que los alumnos puedan atravesar. Los docentes también refieren a orientaciones primordialmente extrínsecas, argumentando que los estudiantes requieren la mejora laboral; por otro lado destacan la necesidad que presentan los alumnos de finalizar un ciclo iniciado en la adolescencia, en particular en los estudiantes mayores. Ninguno de los profesores entrevistados hizo referencia a que haya alumnos con orientaciones motivacionales intrínsecas. Las referencias a las instancias de asistencia y de evaluación en estas entrevistas, al igual que en el caso de los estudiantes, son más mencionadas que aspectos vinculados al aprendizaje. El placer por el aprendizaje casi no es referido por los profesores.

Las posiciones docentes respecto a la valoración del Plan 1994 son positivas, destacando los mismos aspectos que los estudiantes. La flexibilidad generada por la

semestralidad de las materias ha hecho que este plan se haya mantenido en el tiempo, más aún si se consideran los múltiples planes que la DGES han generado en el mismo período (Plan 1996, Plan 1996 Extraedad, Plan 2003, Plan 2006, Plan 2009 Básico Extraedad, Plan 2012 Básico Extraedad, Plan 2013 Reformulación Extraedad, Propuesta 2016). A pesar de ello, docentes y estudiantes reconocen que la adaptación a este plan a partir de las experiencias que los alumnos traen desde EM no es sencilla; se desconoce el impacto que el mismo tiene en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, ni en la tasa de egresos, porque la misma no ha sido considerada en estudios nacionales similares (Fernandez, 2010b)

La cantidad de alumnos que no finaliza los cursos cada año ronda entre el 40 y 50% en todos los años; por otro lado, tanto docentes como alumnos mencionan en las entrevistas cierta normalización en el hecho de que gran cantidad de estudiantes no termine el año lectivo. Respecto a estas dificultades en las trayectorias se puede considerar el análisis de Terigi (2009) en relación al “oficio del estudiante”, los desafíos que atraviesan quienes se han desafilado, y la necesidad de generar espacios de reconstrucción de la confianza de estos alumnos, cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado; este criterio también es apoyado por Mandirola (2022). Cederbaum (2018) y Toth (2018) destacan las características específicas en el aprendizaje de los estudiantes adultos, en particular su necesidad de incluir sus experiencias y saberes previos, lo que puede dar explicaciones didáctico metodológicas a las dificultades en el sostén de las trayectorias. Si bien en el año pasado la DGES (2023b) produjo un reglamento de evaluación para estudiantes en el Plan 1994, el mismo no incluye metodologías específicas, y no se conocen propuestas de formación docente actuales que prioricen a la educación para adultos. En este sentido, Arnaud (2018) acuerda con la necesidad de evaluar el plan para poder realizar intervenciones focalizadas. Refiere que el plan realiza una intervención social, en tanto aborda a personas que han visto sus derechos educativos vulnerados, y que buscan cierta reparación con la acreditación. Fernández (2010b) y Cabrera (2017) también acuerda en que no hay, actualmente, una política sostenida que propicie la afiliación de los estudiantes adultos,

que tome en cuenta sus trayectorias educativas y aborde e intervenga en los desafíos socioeconómicos que los estudiantes atraviesan.

Docentes y estudiantes destacan que la inestabilidad laboral de la población estudiantil, las dificultades socioeconómicas y la complejidad generada por el cuidado de familiares dependientes van en detrimento del seguimiento del curso por parte de los alumnos. Las posiciones docentes sobre las posibles acciones para la mitigación de estas dificultades parten de la escucha ante los problemas que los estudiantes plantean, y los acuerdos con los mismos desde una perspectiva más flexible. Esta flexibilidad se refleja en dos aspectos de interés para el seguimiento del curso: las instancias de evaluación, y el control de las asistencias y llegadas a clase fuera de hora. Estas acciones se dan en acuerdos individuales entre alumnos y docentes: los estudiantes informaron que, frente a dificultades de índole personal, reciben escucha y adaptación de propuestas evaluativas de parte de los docentes, habilitación para que puedan entrar con sus hijos a clase, instancias complementarias de evaluación que aseguren la exoneración y justificaciones de inasistencias por causas particulares. Otro aspecto de las posiciones docentes respecto a este tema es la importancia del vínculo establecido con los estudiantes; destacan la importancia de conocer la realidad de los alumnos, y la receptividad ante las demandas que éstos tengan. Por otro lado plantean, como fortaleza, aspectos éticos como el compromiso, la responsabilidad y la predictibilidad de las respuestas que dan a los estudiantes. Oliveira (2016) manifiesta que los estudiantes valoran mucho el involucramiento docente, a pesar de ser adultos, y que el mismo debe existir en toda la institución para lograr una mejor adhesión a la propuesta.

Los docentes plantean que es indispensable que haya espacios de coordinación, como los hay en los planes para adolescentes, cuyo fin sea generar estrategias individualizadas que atiendan las necesidades de los alumnos. Al respecto de la ausencia de sistematización en la coordinación institucional de acciones para el seguimiento de casos hay acuerdos en todas las investigaciones nacionales previas (Capocasale, 2000; Cabrera, 2017; Toth, 2018). Fernández

(2010b) también encuentra en esta ausencia de espacios de coordinación el reflejo de políticas educativas que visibilicen a los estudiantes adultos. Los estudiantes refieren la existencia de cierta coordinación entre docentes, pero la misma no está institucionalizada; los profesores también manifiestan establecer acuerdos con pares, pero los mismos se dan en forma poco regular, dependiendo de la cercanía que tengan con sus pares respecto a la situación de los estudiantes. También se evidencia la falta de consideración de otras instituciones que deben participar en el abordaje de problemáticas específicas de los alumnos; se percibe a una institución que identifica los problemas pero interviene sobre ellos sin planificación, sin seguimiento y en soledad dentro de la comunidad.

Se incluyó en esta investigación la indagación respecto a la evaluación cualitativa realizada por docentes y estudiantes durante los períodos de educación remota de emergencia, en los años 2020 y 2021. Las respuestas de estudiantes y docentes recabadas en las entrevistas realizadas fueron disímiles. Por parte de los estudiantes se informan dificultades en la accesibilidad de dispositivos y conectividad de buena calidad, y disponibilidad en la situación doméstica; por esto reportan dificultades en el seguimiento efectivo de los cursos, así como vivencias de stress, planteando una valoración más positiva de la educación presencial. Por parte de los docentes se valoró el proceso en forma mayormente positiva, destacando mejoras propias en el desempeño didáctico, vivenciando el proceso como desafiante, y favorecedor del aprendizaje con otros colegas. Si bien en otras instancias los docentes reconocieron extensamente el impacto que las dificultades socioeconómicas de los alumnos tienen en sus procesos de aprendizaje, en relación a la educación remota de emergencia no percibieron dificultades evidentes. En este estudio la evaluación de la educación remota de emergencia es uno de los aspectos más disonantes entre estudiantes y docentes. Estos resultados son similares a los hallados por Portillo et. al. (2020) respecto al impacto desigual de la educación remota de emergencia. En el último Censo Nacional Docente (ANEP, 2018) se informaba que, si bien más del 60% de los docentes encuestados consideraba que la formación en TICs era

importante, en los hechos sólo el 10% la había elegido efectivamente para realizar cursos recientes; esto respaldaría que los profesores manifestaron en las entrevistas, en las que manifiestan haber aprendido a trabajar en la virtualidad en la situación de educación remota de emergencia, y que pocos de ellos tenían formación suficiente. Por otra parte, Hodges et al. (2020) plantean la necesidad de proseguir analizando las prácticas didácticas, así como las evaluaciones respecto a las mismas que el alumnado puede hacer, con el fin de profundizar en sus alcances, reconociendo que es posible que puedan darse nuevos episodios similares en el futuro, que necesariamente debería encontrar mejor preparados a todos los actores.

Finalmente, INEEd (2020) plantea que, en relación a la ausencia de avances sustanciales en la tasa de egresos esperados, dados los porcentajes actuales, quedarían dos alternativas: promover un cambio radical en las “pautas de crecimiento... o abandonar la meta de universalización de la educación en el corto y mediano plazo” (p.14). Asimismo plantea el impacto que estas decisiones tendrán para el sistema educativo:

Lo primero requerirá modificaciones igualmente radicales en la oferta educativa y los mecanismos de protección de las trayectorias. Lo segundo supondría un retroceso en la promoción del ejercicio de derechos teniendo en cuenta los fundamentos de la actual Ley General de Educación (artículo 1) y los ODS (objetivo 4.1) (INEEd, 2020, p. 14).

Acordando con los puntos planteados por INEEd se considera que es imprescindible una evaluación al Plan 1994, a las características de su cuerpo docente y a su población estudiantil, con el fin de mejorar el acceso y sistematizar acciones hacia la adhesión a la propuesta. Por otro lado, es necesario considerar acciones estatales directas y universales para la población estudiantil, vinculados al sostén económico, y la consideración de estrategias de acompañamiento a las madres con hijos. Estas cuestiones tienen directamente que ver con los derechos de personas que han sido postergadas por el Estado durante la EMB (Fernández,

2010b) y que requieren resarcimiento. Sólo recuperando la palabra de estudiantes y docentes en espacios de participación reales y resolutivos se lograrán mejores resultados.

Limitaciones del presente estudio y perspectivas futuras

El presente estudio, al igual que el reportado por compañeros en la misma cohorte, tuvo el antecedente inusitado de la emergencia sanitaria surgida posteriormente a la pandemia de SARS-CoV2. La planificación inicial del proyecto de investigación se vio fuertemente impactada por este hecho, en tanto el trabajo de campo fue iniciado en forma posterior. La condición inédita de la emergencia sanitaria, la cual aún está siendo investigada, ha impactado en el proceso de la producción de esta tesis; implicó realizar el trabajo de campo en dos ocasiones e instituciones diferentes, lo que no estaba previsto en su planteo inicial. Los datos generados en la realización del primer trabajo de campo entre 2020 y 2021 no fueron tomados en cuenta debido a lo limitado de las muestras de EME conseguidas, así como la dificultad que se enfrentó para concretar entrevistas dadas las suspensiones sucesivas de las clases presenciales.

Al momento de la presentación del proyecto de investigación, en 2019, no se podía proyectar la posibilidad de las nuevas políticas educativas vinculadas con la Transformación Educativa. En tanto el trabajo de campo fue realizado entre los meses de setiembre y diciembre de 2022, en momentos de un aumento de la conflictividad estudiantil en la Educación Media (ADES, 2022), se desconoce el impacto que esta situación tuvo en esta investigación. En tanto los objetivos planteados no eran diferentes a los presentados en 2019 se espera que los mismos hayan sido mínimos, aunque queda abierta la interrogante al respecto.

Del análisis de documentación oficial de DGES se observa un incremento del 69,8 % de la matrícula de los alumnos del mismo plan en régimen de Libre Asistido entre el año 2021 y 2022 (DGES, 2022). Si bien este número significa el incremento de poco más de 1000 alumnos

en esta situación, su aumento así como la incidencia de las experiencias de educación remota de emergencia generadas por la emergencia sanitaria podrían ser tomadas como explicación y ser objeto de estudios futuros. Otro aspecto a considerar para futuras investigaciones es la desafiliación de alumnos en EMB vinculados con el acoso escolar, no considerado inicialmente en esta investigación.

Las posibilidades de extender la aplicación de EME a otras poblaciones estudiantiles adultas podrían contribuir al acervo de múltiples investigadores que continúan investigando sus propiedades psicométricas. Asimismo, se ha observado en el análisis en el análisis cuantitativo de EME y la comparación con investigaciones que abordaron a poblaciones similares de habla hispana la importancia de realizar la validación de esta escala en estudiantes de nuestro país, con el fin de aportar a un mayor conocimiento de su valor psicométrico. Esto permitirá avanzar en los estudios realizados desde nuestra región sobre la motivación en contextos educativos. Por su parte, el trabajo con dicha escala de evaluación fue acompañada de la adopción del modelo teórico de la Teoría de la Autodeterminación; entendemos que esto supone algunas limitaciones, diversos aspectos planteados por los y las estudiantes, que no pueden ser comprendidos únicamente desde dicha perspectiva teórica. Futuros estudios deberían avanzar en la integración de modelos que den mayor énfasis a los aspectos socio-culturales en la comprensión de los procesos motivacionales.

Referencias bibliográficas

ADES (2022). *Comunicado 7 de octubre de 2022, Montevideo*

<https://adesmontevideo.uy/ades-montevideo-continua-en-huelga/>

Algharaibeh, S. (2021). The Construct Validity of Vallerand's Academic Motivation

Scale (AMS). *Education Research International*, 1-9.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*.

Buenos Aires: Aique

ANEP (2020). *Proyecto de presupuesto y plan de desarrollo educativo 2020-2024 Tomo 1*

ANEP (2018). *Censo Nacional Docente*

https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf

ANEP/CES (2010). *Bachillerato con estudiantes adultos y/o jóvenes con condicionamientos laborales, reformulación 2009 Martha Averbug*

<http://files.admyconta.webnode.com.uy/200000023-d7c22d9b71/REPAG%20Plan%20094%20Martha%20Averbug.pdf>

ANEP/DGES (2015). *Circular 3252/2015*. Recuperado en:

https://www.ces.edu.uy/files/Informe_resumeren_libre_asistido.PDF

Arnaud, M (2018). *Acreditar a tiempo: el Plan 1994 en la voz de sus protagonistas*. [Tesis de grado] Universidad de la República

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/19048>

Appley, M. H. (1991). Motivation, equilibration, and stress. En R. A. Dienstbier (ed.),

Nebraska Symposium on Motivation (vol. 38, pp.1-67). Lincoln: University of Nebraska Press

Assor, A, Kaplan, H. Kanat, Y., Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as

predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety *Learning and Instruction* 15 397-413

http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_AssosKaplanKanat-MaymonRoth.pdf

Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Verger, S., y Paz-Lourido, B. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). 1-21

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.

Barreto Ascona, J. y Alejandro, L. (2008) Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell. Recuperado en: <https://www.unida.edu.py/v2/wp-content/uploads/2023/06/IRENEO-BARRETO-ALEJANDRO-LEZCANO-ANALISIS-Y-FUNDAMENTACION-DE-LOS-DISENOS-DE-INVESTIGACION.pdf>

Barreto Conde, A. (2019). *Homogeneidad del sistema educativo vs. diversidad del estudiantado*. [Tesis de maestría] Universidad de la República. Recuperado en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23518/1/TTS_BarretoAlison.pdf

Becerra, C. y Morales, M. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación educativa* 15(68), 135-153.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200009&lng=es&tlng=es

- Blaustein, A. L. (2013). Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos. In *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: <https://cdsa.aacademica.org/000-038/612.pdf>
- Bordoli, E. y Márquez, M. (2019). Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico. *Foro de educación*, 17(26), 25-44.
- Bucheli, M. y Casacuberta, C. (2010). Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986 – 2008. En Fernández, T. (coord) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. CSIC-UdelaR
- Cabrera, C. (2017). ¿Cómo retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo público?: Análisis de las estrategias desplegadas en tres liceos nocturnos del Uruguay. *Páginas De Educación*, 10(2), 57–78. Recuperado en: <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1424>
- Cameron, J. y Pierce, W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational research*, 64(3), 363-423.
- Cancela, V. (2022). Desigualdades digitales en secundaria en emergencia sanitaria. Una mirada desde la educación inclusiva. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 63-79. Recuperado en: <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.3>
- Cano, A., Calisto, E., Sánchez, C., y Bustos, M. (2023). Pandemia y enseñanza media: construcción de posiciones docentes en un contexto de incertidumbre. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5).
- Capocasale, A. (2000). *Las concepciones del rol docente de algunos profesores en los*

liceos nocturnos con bachillerato diversificado de enseñanza secundaria en Montevideo

[Tesis de maestría] Universidad de la República. Recuperado en:

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7684>

Carabajal, S. (2014) La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la

Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* [en línea]. 2014 v. 1, n.1 pp. 72-81

Recuperado en:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17064/1/12-19-1-SM.pdf>

Cardozo, S. (2009). Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes

Evalutados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas Evidencias

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

(2009) - Volumen 7, Número 4. Recuperado en:

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/REICE%207,4.pdf>

Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación

Media y su incidencia en las trayectorias. En Fernández, T. (ed) *La desafiliación en la*

Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. CSIC-UdelaR

Carre, P. (2000). *Motivation in Adult Education: From Engagement to Performance*, Adult

Education Research Conference.

<http://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/14>

Carriquiriborde, N. (2021). El concepto de posición docente, la política como discurso y el

Estado en movimiento. In *14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. Educación en*

Pandemia y Pospandemia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

Cederbaum, E. (2018). La imagen como documento: una sinergia entre la Historia y la

Comunicación Visual. Una experiencia interdisciplinaria en 4 año nocturno del Liceo

- N 33, 2018. *Sistematización de Prácticas educativas en liceos públicos de todo el país*, 39. Recuperado en:
https://www.gmistral.edu.uy/wp-content/uploads/2019/12/Libro_Sistematizacion_de_practicass.pdf#page=40
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* Sage.
- Curione, K. y Huertas, J. A. (2015). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 199-222). Universidad de la República
- De Melo, G., Failache, E., y Machado, A. (2015). *Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono*. Páginas de Educación, 8(2), 66-88. Recuperado en:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7152/1/dt-04-15.pdf>
- Deci, E. (1975). Conceptualizations of Intrinsic Motivation. In: *Intrinsic Motivation*. Springer, Boston, MA. Recuperado en: https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9_2
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). Toward an organismic integration theory: motivation and development. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 113-148.
 Recuperado en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-2271-7_5
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being *American Psychological Association*, 55(01), 68-78
- Deci, E., Koestner, R. y Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, (125), 627-668.

Deci, E. y Ryan, R. (1985b). The general causality orientations scale:

Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

Deci, E. y Ryan R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67

Decreto N°379/008 [Consejo de Ministros] *Vinculado a la investigación en seres humanos*. 4 de Agosto de 2008. D.O. 27.5471. Recuperado en:

<http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/379-2008>

Delgado Gallego, I., Oliva Delgado, A., y Sánchez Queija, I. (2010). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(1), 155–163. Recuperado en:

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/113581>

DGES (s/f) *Educación Media Superior Plan 1994*. Recuperado en:

<https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/educacion-media-superior-plan-1994>

DGES (2022). *Monitor educativo Liceal 2023*. Recuperado en:

<https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/tendencias>

DGES (2023b) *Expediente N°2022-25-3-000088*. Recuperado en:

<https://dges.edu.uy/sites/default/files/normative/23000088.pdf>

Diker, G., y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Escobar, E. (2008). *Adultos en la enseñanza media superior. Estudio exploratorio desde un enfoque motivacional según edad y género*. [Tesis de grado] Universidad de la República. Recuperado en:

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/24347>

Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014). La educación de adultos en

Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última década*, 22(40), 159-181

Failache, E., Salas, G. y Vigorito, A. (2018). Desarrollo en la infancia y trayectorias educativas de los adolescentes. Un estudio con base en datos de panel para Uruguay. *El trimestre económico*, 85(337), 81-113. Recuperado en:
<https://www.eltrimestreeconomico.com.mx/index.php/te/article/view/660/935>

Fernández Aguerre, T. (2009). La desafiliación en la educación media de Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 165-179.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art8.pdf>

Fernandez, T. (2010) Enfoques para explicar la desafiliación. En: Fernández, T. (Coord.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Udelar. CSIC. Recuperado en:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>

Fernández, T. (2010b). Balance de las políticas de inclusión educativa en la educación media de Uruguay (2005-2009) En: *IX Jornadas de Investigación: los dilemas del Estado, reformas, largo plazo, intervención*. Montevideo, setiembre 2010. Montevideo: Udelar. Recuperado en:
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jsp1ui/bitstream/20.500.12008/40481/1/IX%20JICS_Fernandez%20Aguerre.pdf

Fernández, T., Cardozo, S. y Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En: Fernández, T. (Coord.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Udelar. CSIC. Recuperado en:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>

- Fernández Aguerre, T. y Ríos, Á. (2014) *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay* Montevideo: Udelar. CSIC
- Fernández, T., Kunrath, R., y Trevignani, V. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires Paidós.
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação Realidade*, 41(1), 15-40. Recuperado en:
<https://doi.org/10.1590/2175-623660934>
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. *Encuentro de Saberes*, (6). Recuperado en:
<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/viewFile/3068/1017>
- Gairín, J. y Suárez, C. (2016) Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, enero-junio, 2016, pp. 1-15 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. Recuperado en:
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455009.pdf>
- García Lugo, N. (2014). *Educación de jóvenes y adultos: relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas. Programa bachillerato por ciclos*. [Tesis de maestría]Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
 Recuperado en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/835>
- Gelber, D. (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. *Páginas De Educación*, 3(1), 61–81. Recuperado en:
<https://doi.org/10.22235/pe.v3i1.658>

- González-Peiteado, M., y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 129-143. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135052204010.pdf>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–312. Recuperado en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Hernandez Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hodges, C., Moore, B., Lockee, B, Trust, T. y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Recuperado en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender* Aique.
- INEEd (2016). *Apuntes sobre educación 2, Una brecha anunciada: trayectorias en educación media*. Recuperado en: https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Apuntes-sobre-educacion-2_0.pdf
- INEEd. (2020). *Reporte del Mirador Educativo 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay*. Recuperado en: <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>
- INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1* (edición revisada). Recuperado en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020- Tomo1.pdf>
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos

- sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11(1), 41- 60.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press
- López, A., y Ledesma, R. (2006). Diferencias de género en motivación académica para estudiar psicología. Un estudio en base a la Escala de Motivación Académica EMA/Psi. In *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: <https://www.aacademica.org/000-039/554.pdf>
- Martínez, K. (2019). La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (41), 65-91. Recuperado en: <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/1203/2017>
- Martínez-Novillo, J. R. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio:¿ Una segunda oportunidad en tiempos de crisis?. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 6. Recuperado en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8759/8302>
- Mandirola, D. (2022). *Seguimiento de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos: transitando retos y posibilidades desde la perspectiva de un liceo nocturno de Uruguay* [Tesis de Doctorado] Universidad ORT.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American psychologist*, 40(7), 812.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2016). El modelo de Vallerand en adolescentes asturianos: implementación y extensión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del*

Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 16(64), 703-722.

Menese Camargo, P. y Ríos Gonzalez, A. (2013). *Evolución de la Educación Secundaria en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década*. Recuperado en:
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-de-educacion-secundaria.pdf>

MIDES (2020). Estadística de género Uruguay

Moyano, S. (2012). *Bachillerato presencial para adultos: reflexiones y propuestas*. Universidad Pública de Navarra. Recuperado en:
<https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/15003>

Nascimento, Y. y Pierri, M. V. (2023). Transversalidad del contenido y posiciones docentes. *Boletín SIED*, (7), 154-166. Recuperado de:
<https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/110>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328. Recuperado de:
<http://gribouts.free.fr/psycho/menace%20du%20st%E9r%E9o/nicholls%20-%20malleable.pdf>

Núñez, J. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 4(2), 185-192 Recuperado en:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v40n2/v40n2a06.pdf>

Núñez, J., y España, G. (2005). *El modelo jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca MJMIE*. Recuperado en:
https://www.researchgate.net/publication/336533556_EL_MODELO_JERARQUICO_DE_MOTIVACION_INTRINSECA_EXTRINSECA_MJMIE

Núñez, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349. Recuperado en:
<http://www.psicothema.com/pdf/3110.pdf>

- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J. y Suarez, Z..(2009). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Revista Estudios de Psicología* p. 90-100. Recuperado en:
<https://www.researchgate.net/publication/233605008>
- Núñez, J., Martín Albo, J., Navarro, J. y Valencia, R. (2009). Adaptación y validación preliminar de la Escala de Motivación Educativa (EME) en estudiantes del Conservatorio profesional de música INFAD *Revista de Psicología 216 International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp:209-216. Recuperado en:
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320022.pdf>
- Oliveira, R. (2016). Educación Secundaria de Adultos: una perspectiva para jóvenes: estudio comparado entre Cataluña (España) y Distrito Federal (Brasil). [Tesis de doctorado] Universitat de Barcelona. Recuperado en:
<http://hdl.handle.net/10803/399413>
- Pelletier, L. y Sarrazin, P. (2007). *Measurement issues in self-determination theory and sport*. Recuperado en:
https://www.researchgate.net/publication/285788262_Measurement_Issues_in_Self-Determination_Theory_and_Sport
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, núm.60.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de

- emergencia ante la pandemia Covid-19. *Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones*, 8(3) 1-17. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Potter, J. y Hepburn, A. (2012). Eight challenges for interview researchers. *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.
- Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(8), 406-418.
- Roco Videla, A., Hernández, M., y Silva González, O. (2021). ¿Cuál es el tamaño muestral adecuado para validar un cuestionario?. *Nutrición Hospitalaria*, 38(4), 877-878. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.20960/nh.03633>
- Vidal Rodríguez, G. (2020). *El Programa Compromiso Educativo en cuatro centros educativos de Montevideo, un análisis a partir de los relatos de sus protagonistas*. [Tesis de grado] Universidad de la República
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. Recuperado en: doi: 10.5944/educXX1.21351
- Rubinsztain, P. y Blaustein, A. (2015). *¿ Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos*. Recuperado en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69813/CONICET_Digital_Nro.a241e134-5dd7-4513-96fa-4a67fd37b839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sagredo Lillo, E. (2019). *Relaciones entre gestión organizacional y percepción de*

compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros educativos de adultos de la Región del Biobío Chile. Recuperado en:

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_667444/ejsl1de1.pdf

Salina, S. (8-10 de junio de 2023). *Algunas consideraciones sobre posestructuralismo, educación y la categoría de posición docente (Ponencia)*. I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano, Lanús, Argentina. Recuperado en:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15810/ev.15810.pdf

Silva, M. R. y Jorge, C. M. (2018). O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do Proeja. *Educação & Sociedade*, 39, 55-71.

Recuperado en:

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017137347>

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (*Biblioteca Devenir Docente*). Recuperado en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5727/pm.5727.pdf>

Southwell, M., y Storino, S. (2007). *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*.

Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.825/pm.825.pdf>

Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Educación, lenguaje y Sociedad, (11), 9.

Stover, J. Bruno, F., Uriel, F. y Fernández M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2) 105-115

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado

en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, 1. Recuperado en:
https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf

Terigi, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), Madrid. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094003.pdf>

https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf

Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. Recuperado en:
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3125/Educaci%C3%B3n%20y%20pol%C3%ADticas%20sociales.pdf?sequence=1#page=210>

Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso Argentina.

Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). Pinkasz D. y Montes, N.(Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos, 15*, 119-162.

Recuperado en:

<http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/UNGS/815/9789876304764-completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=119>

Toth, L. (2018). *La educación media superior para adultos desde una perspectiva*

- etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo* [Tesis de maestría] Universidad de la República.
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. [Tesis de doctorado.] Universidad de Buenos Aires.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, (52), 1.003-1.017.
- Recuperado:
https://www.researchgate.net/publication/209836138_The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrinsic_Extrinsic_and_Amotivation_in_Education
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. *Handbook of self-determination research*, 128, 37-63.
- Vallés, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66. 297–3

Apéndice

Objetivos	Preguntas	Actividades realizadas
Estudiar la motivación de estudiantes que transitan por el Plan 1994 Martha Averbug.	¿Cuál es la motivación de estudiantes que transitan por el Plan 1994 Martha Averbug?	Estudio de antecedentes. Aplicación y análisis de resultados de la EME a estudiantes. Realización de entrevistas a estudiantes y docentes. Análisis de entrevistas. Discusión de resultados.
Analizar y cuantificar las orientaciones motivacionales presentadas por los estudiantes del Plan 1994 y la existencia de diferencias relacionadas al sexo.	¿Cómo son las orientaciones motivacionales presentadas por los estudiantes del Plan 1994 según la Escala EME? ¿Existen diferencias en las orientaciones motivacionales de los estudiantes dependiendo con su sexo?	Aplicación y análisis de resultados de Escala EME a estudiantes Estudio de antecedentes.
Conocer la valoración que los estudiantes hacen del Plan 94, la caracterización de su trayectoria por el mismo, y	¿Cuál es la valoración que los estudiantes hacen del Plan 1994, su trayectoria por el mismo, y las expectativas	Análisis de entrevistas a estudiantes. Estudio de antecedentes

las expectativas para la permanencia y culminación de los estudios en EMS.	de permanencia y culminación de los estudios en EMS?	
Indagar las posiciones docentes sobre la motivación de los alumnos.	¿Cuáles son las posiciones docentes en relación a la motivación de los estudiantes?	Análisis de entrevistas a docentes. Estudio de antecedentes.
Conocer las posiciones docentes en relación al Plan 1994 y a la labor que realizan para favorecer la permanencia de los estudiantes en el proceso de EMS.	¿Cuáles son las posiciones docentes respecto al Plan 1994 y la labor que realizan para favorecer la permanencia de los estudiantes en el proceso de EMS?	Análisis de entrevistas a docentes. Estudio de antecedentes.

Protocolo de entrevistas a docentes

1) Presentación de la entrevistadora

2) Presentación de la investigación

Estoy haciendo una investigación en relación a la motivación de los estudiantes de este liceo en relación al curso de Bachillerato. Para eso, estoy haciendo entrevistas a otros estudiantes, y a los docentes. También estoy poniendo una prueba, que se llama EME, que mide los tipos de motivación, en los estudiantes. Le pedí a los docentes que estuvieran disponibles para realizar una entrevista su teléfono de contacto, y por eso te llamé.

3) Encuadre de la entrevista

La realización de esta entrevista es libre. (Lectura del consentimiento). Podemos detenerla cuando tú desees. Tu información es totalmente confidencial, y no incluiré en la desgrabación ningún elemento que pueda exponer tu identidad.

4) Presentación

¿Cómo quieres presentarte?

Si no incluye información se indaga:

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿Cuál es tu asignatura? ¿Dónde?

¿Cuántas horas? ¿Qué días en este liceo?

¿Tienes personas dependientes a cargo?

¿Antigüedad docente?

5) Historia profesional

¿Por qué elegiste este liceo?

¿Por qué elegiste este plan?

¿Tienes experiencia en otras instituciones?

¿Tienes experiencia en otros planes?

Si ya eligió este plan en otros años ¿por qué volvió a elegir?

Si ya eligió este liceo en otros años ¿por qué volvió a elegir?

6) Percepción de los estudiantes

¿Qué podrías decirme en general de la población estudiantil de este liceo?

Dependiendo de la respuesta se añade:

¿Dirías que alguna persona/situación estimula a los estudiantes a seguir estudiando?

¿Crees que este año ha habido muchos alumnos desafiados?

¿Por qué crees que los alumnos no siguen los cursos?

¿Cómo vives esas desafiaciones?

¿Qué crees que los docentes podrían hacer para que los alumnos no abandonaran?

¿Y desde la institución?

7) Experiencia profesional actual

¿Cómo es tu experiencia con la docencia? ¿Te sientes conforme? ¿Te gustaría que mejorara algún aspecto? ¿Cuál? ¿Por qué?

¿Cuáles son tus mayores fortalezas profesionales?

¿Cuáles son las mayores debilidades profesionales?

¿Disfrutas de esta actividad docente? ¿Qué es lo que más disfrutas?

¿Qué importancia le das al intercambio con otros docentes? ¿Cuál es la frecuencia de ese intercambio?

¿Cómo definirías el clima institucional?

¿Cómo defines tu vínculo con los estudiantes?

Si pudieras, ¿qué te gustaría modificar?

¿Qué opinión te merece el Plan 1994 de Bachillerato?

Dependiendo de la antigüedad docente preguntar:

¿Qué opinabas del plan antes de haber trabajado en él? ¿Y ahora?

¿Qué modificarías?

8) Emergencia sanitaria

¿Crees que tu rol se modificó a partir de esta experiencia? ¿Cómo?

9) Proyecciones

¿Qué reflexiones te generan la experiencia educativa de los alumnos en este plan?

¿Crees que seguirán estudiando? ¿Por qué?

¿Qué dificultades crees que pueden surgirles?

¿Se mantienen en contacto con la institución cuando egresan?

Protocolo de entrevista a estudiantes

1) Presentación de la entrevistadora

2) Presentación de la investigación

Estoy haciendo una investigación en relación a la motivación de los estudiantes de este liceo en relación al curso de Bachillerato. Para eso, estoy haciendo entrevistas a otros estudiantes, y a los docentes. También enviando a los estudiantes a responder un cuestionario para conocer más sobre su motivación. Esa prueba ya la hiciste. En ese momento, les pedí a quienes estuvieran disponibles para realizar una entrevista su teléfono de contacto, y por eso te llamé.

3) Encuadre de la entrevista

La realización de esta entrevista es libre, y voluntario. No estás obligado a realizar esta entrevista, si no deseas participar no hay ninguna consecuencia. (Leemos el consentimiento). Podemos detenerla cuando tú desees. Tu información es totalmente confidencial, y no incluiré en la desgrabación ningún elemento que pueda exponer tu identidad.

4) Presentación

¿Cómo quieres presentarte?

Si no incluye información se indaga:

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿Con quién vives?

¿Trabajas? ¿Dónde? ¿Cuántas horas? ¿Qué días?

¿Tienes personas dependientes a cargo?

¿Qué opción de bachillerato estás cursando? ¿Por qué la elegiste?

¿Qué grado estás cursando? ¿Cuántas materias?

5) Trayectoria educativa

¿Por qué elegiste este liceo?

¿Cómo / Quién?

¿Cómo fue tu experiencia en Ciclo Básico?

¿Por qué dejaste de estudiar?

¿Cómo fue tu experiencia en liceos anteriores?

6) Motivación

¿Por qué volviste a estudiar?

¿Cómo definirías tu transcurso por el liceo hoy?

¿Cómo defines tu desempeño hoy? ¿Te gustaría que mejorara? ¿Por qué?

¿Sientes que estás aprendiendo? ¿Cómo valoras tu posibilidad de aprender? ¿Sientes que estás en control de este proceso? ¿Por qué?

¿Dirías que alguna persona te ha estimulado para que sigas estudiando?

¿Esa/s personas siguen siendo importantes hoy en tu decisión de seguir estudiando?

¿Por qué?

¿Qué valor le das a la opinión que tienen tus amigos/pareja/familia en relación a tu decisión de seguir estudiando?

(Si trabaja) Crees que es importante para tu trabajo actual?

¿Consideras que te puedes ver perjudicado en tu trabajo si no sigues estudiando?

¿Has sentido culpa cuando no has cumplido con tareas, o evaluaciones? ¿O cuando faltas?

¿Qué emociones crees que tendrás cuando finalices estos cursos? ¿Cuáles serán tus pensamientos?

¿En algún momento has pensado en abandonar los cursos? ¿Por qué?

(Si responde que si: ¿qué fue lo que te hizo continuar?

7) Experiencia educativa actual

¿Cuáles son las mayores fortalezas del liceo?

¿Cuáles son las mayores debilidades del liceo?

¿Cómo es tu vínculo con los docentes?

¿Cómo defines tu vínculo con los estudiantes?

¿Cómo defines tu vínculo con los demás funcionarios?

8) Contexto

¿En quién/es te apoyas en este momento para poder estudiar?

En tu vida personal, ¿cuáles son tus mayores dificultades?

¿Crees que esas dificultades pueden superarse? ¿Cómo podría suceder?

9) Emergencia sanitaria

¿Cuáles fueron tus experiencias durante la emergencia sanitaria?

10) Proyecciones

¿Cuántas asignaturas tienes pendientes para egresar?

¿Cuándo esperas finalizarlas?

¿Qué dificultades crees que puedan surgir?

¿Planeas seguir estudiando? ¿Por qué?

Si sigue estudiando, centro, plan, y objetivos.

¿Algún otro comentario que quieras añadir?

Muchas gracias por tu tiempo.

HOJA DE INFORMACIÓN

Estimado/a estudiante,

Nos contactamos contigo para invitarte a participar en una investigación llamada “Estudio de la motivación de los estudiantes del Plan 1994 de Bachillerato Martha Averbug” (Facultad de Psicología, UDELAR). El objetivo de este estudio es conocer las orientaciones motivacionales, así como las expectativas de permanencia y culminación de los estudiantes de Bachillerato Plan 1994.

Para el desarrollo de esta investigación será necesaria la participación de estudiantes de Bachillerato en la aplicación de la Escala EME (Escala de Motivación en Educación). La misma consta de 28 ítems que evalúan respecto a la motivación hacia el estudio en Bachillerato. Los ítems se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos desde 1 (No se corresponde en absoluto) hasta 7 (Se corresponde totalmente), con una puntuación intermedia 4 (Se corresponde medianamente). La escala será aplicada en el Liceo N°1 a estudiantes que muestren interés en realizarla. Este estudio cuenta con el aval del Consejo de Educación Secundaria.

La información que tú nos brindes puede permitir que el centro de estudios al que asistes comprenda de mejor forma las trayectorias educativas de sus estudiantes, así como sus expectativas al egreso del curso.

Tu nombre no estará incluido en la escala, para asegurar tu anonimato. Los estudios siempre tienen carácter anónimo y la información es confidencial. En ningún caso se publicarán tus datos de forma que puedas ser identificado en forma individual. Con el fin de controlar y garantizar la correcta realización del estudio sólo los representantes del Comité de Ética de investigación, y la tutora de este proyecto podrán tener acceso a sus registros en el proyecto, en cumplimiento de forma estricta a la normativa vigente para la protección de sus datos personales (Ley 18331, Habeas Data, 2008 y 2009) Los resultados del estudio podrán ser

transmitidos en reuniones, congresos y publicaciones de carácter científico, y a los agentes a cargo de la creación y evaluación de políticas públicas.

La participación de los estudiantes es totalmente libre y voluntaria. Si rechazas participar no tendrás ninguna consecuencia. Si una vez entregado el consentimiento te arrepientes puedes decidir no entregar la muestra, sin tener que explicar a nadie la causa de tu decisión.

Consideramos que esta investigación tiene bajo riesgo para los participantes. Sin embargo, si creyeras que, a partir de la misma, requieres apoyo para abordar aspectos emocionales que te preocupan, puedes comunicarte con la investigadora, quien podrá derivarte al equipo multidisciplinario de tu centro o a la Dirección Integral del Estudiante (CES).

Quedamos a tu disposición por cualquier duda que tengas. Desde ya, agradecemos tu disposición.

Lic. Irene Alonso

mairenealonso@gmail.com

HOJA DE INFORMACIÓN

Estimado/a docente,

Nos contactamos con usted para invitarle a participar en una investigación llamada “Estudio de la motivación de los estudiantes del Plan 1994 de Bachillerato Martha Averbug” (Facultad de Psicología, UDELAR). El objetivo de este estudio es conocer las orientaciones motivacionales, así como las expectativas de permanencia y culminación de los estudiantes de Bachillerato Plan 1994.

Para el desarrollo de esta investigación será necesaria la participación de docentes de Bachillerato en la realización de entrevistas de carácter semiabierto. Durante las entrevistas la investigadora realizará preguntas en relación a las experiencias docentes previas y actuales del entrevistado. También podrá preguntar respecto a las expectativas que tiene en relación a su desempeño laboral, así como las que considera que los estudiantes tienen, tanto a nivel laboral o educativo. Otro aspecto a indagar podría incluir las fortalezas y dificultades que visualiza en su desempeño actual, así como el de sus estudiantes.

La información que nos brinde puede permitir que el centro de estudios en el que se desempeña comprenda de mejor forma las trayectorias educativas de los estudiantes, así como sus expectativas al egreso del curso.

Su nombre no estará incluido en la entrevista, para asegurar el anonimato. Los estudios siempre tienen carácter anónimo y la información es confidencial. En ningún caso se publicarán sus datos de forma que puedas ser identificado en forma individual. Con el fin de controlar y garantizar la correcta realización del estudio, de acuerdo a la normativa vigente, sólo los representantes del Comité de Ética de investigación, y la tutora de este proyecto podrán tener acceso a sus registros en el proyecto, en cumplimiento de forma estricta la normativa vigente para la protección de sus datos personales (Ley 18331, Habeas Data, 2008 y 2009) Los

resultados del estudio podrán ser transmitidos en reuniones, congresos y publicaciones de carácter científico, y a los agentes a cargo de la creación y evaluación de políticas públicas.

La participación de los docentes es totalmente libre y voluntaria. Si rechaza participar no tendrá ninguna consecuencia. Si una vez entregado el consentimiento se arrepiente puedes decidir no realizar la entrevista, sin tener que explicar a nadie la causa de su decisión. Por otra parte, si posteriormente a la realización de la entrevista decide que no desea participar, puede comunicarse con la investigadora por las vías mostradas abajo, que la misma será eliminada de la investigación.

Consideramos que esta investigación tiene bajo riesgo para los participantes. Sin embargo, si considera que, a partir de la misma, requiere apoyo para abordar aspectos emocionales que le preocupan, puede comunicarse con la investigadora, quien podrá derivarlo al servicio de salud más adecuado a su situación.

Quedamos a su disposición por cualquier duda que tengas. Desde ya, agradecemos su disposición.

Lic. Irene Alonso

mairenealonso@gmail.com

HOJA DE INFORMACIÓN (entrevista)

Estimado/a estudiante,

Nos contactamos contigo para invitarte a participar en una investigación llamada “Estudio de la motivación de los estudiantes del Plan 1994 de Bachillerato Martha Averbug” (Facultad de Psicología, UDELAR). El objetivo de este estudio es conocer las orientaciones motivacionales, así como las expectativas de permanencia y culminación de los estudiantes de Bachillerato Plan 1994.

Para el desarrollo de esta investigación será necesaria la participación de estudiantes de Bachillerato en la realización de entrevistas de carácter semiabierto. Durante las entrevistas la investigadora realizará preguntas en relación a las experiencias educativas previas y actuales del entrevistado. También podrá preguntar respecto a las expectativas que la formación actual genera, tanto a nivel laboral o educativo. Otro aspecto a indagar podría incluir las fortalezas y dificultades que encuentras en el momento actual de tu formación.

La información que tú nos brindes puede permitir que el centro de estudios al que asistes comprenda de mejor forma las trayectorias educativas de sus estudiantes, así como sus expectativas al egreso del curso.

Tu nombre no estará incluido en la entrevista, para asegurar tu anonimato. Los estudios siempre tienen carácter anónimo y la información es confidencial. En ningún caso se publicarán tus datos de forma que puedas ser identificado en forma individual. Con el fin de controlar y garantizar la correcta realización del estudio, de acuerdo a la normativa vigente, sólo los representantes del Comité de Ética de investigación, y la tutora de este proyecto podrán tener acceso a sus registros en el proyecto, en cumplimiento de forma estricta la normativa vigente para la protección de sus datos personales (Ley 18331, Habeas Data, 2008 y 2009) Los resultados del estudio podrán ser transmitidos en reuniones, congresos y publicaciones de carácter científico, y a los agentes a cargo de la creación y evaluación de políticas públicas.

La participación de los estudiantes es totalmente libre y voluntaria. Si rechazas participar no tendrás ninguna consecuencia. Si una vez entregado el consentimiento te arrepientes puedes decidir no realizar la entrevista, sin tener que explicar a nadie la causa de tu decisión. Por otra parte, si posteriormente a la realización de la entrevista decides que no deseas participar, puedes comunicarte con la investigadora por las vías mostradas abajo, que la misma será eliminada de la investigación.

Consideramos que esta investigación tiene bajo riesgo para los participantes. Sin embargo, si creyeras que, a partir de la misma, requieres apoyo para abordar aspectos emocionales que te preocupan, puedes comunicarte con la investigadora, quien podrá derivarte al equipo multidisciplinario de tu centro o a la Dirección Integral del Estudiante (CES).

Quedamos a tu disposición por cualquier duda que tengas. Desde ya, agradecemos tu disposición.

Lic. Irene Alonso

mairenealonso@gmail.com

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participación en el estudio ““Estudio de la motivación de los estudiantes del Plan 1994 de Bachillerato Martha Averbug”

La participación en este proyecto es totalmente voluntaria y no remunerada.

La participación en este proyecto no perjudicará en ninguna manera al participante, ni desde el punto de vista médico ni académico.

Este proyecto tiene únicamente fines de investigación y los datos recogidos no se utilizarán con fines diagnósticos o clínicos.

Ningún dato publicado como consecuencia del proyecto revelará la identidad del participante.

La utilización de los datos de los participantes para los estudios finales dependerá de los investigadores responsables, pudiendo no ser incluidos por motivos técnicos y otras circunstancias concretas.

El participante podrá retirar su consentimiento en cualquier momento.

Cualquier pregunta sobre los estudios concretos, las técnicas empleadas o la finalidad de los mismos podrá realizarse en cualquier momento.

Se solicitará el consentimiento con anterioridad al comienzo del proyecto.

La investigadora dará información al participante de lo anterior o de cualquier otro dato o incidencia reseñable.

Luego de haber leído lo anterior declaro que he sido informado/a convenientemente a través de una Hoja de Información de los detalles generales del proyecto para que consiento mi participación voluntariamente, y que he tenido la posibilidad de resolver cualquier duda en relación a este proyecto.

Anexos**Fecha:****Nombre:****Firma:****ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME)-**

Indica en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes al Liceo.

No se corresponde en absoluto totalmente	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho
1	2	3	4	5	6
7					

EDAD:**SEXO:****¿POR QUÉ VAS AL LICEO?**_____

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Porque sólo con el Ciclo Básico no podría encontrar un empleo bien pagado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a estar mejor preparado para la vida y el trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el liceo	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar el liceo	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento, tuve buenas razones para ir al liceo pero, ahora me pregunto si debería continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en el liceo me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. No sé porqué voy al liceo, y francamente, me importa muy poco. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Para demostrarme que soy una persona inteligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Para tener un sueldo mejor en el futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Porque creo que mi educación secundaria mejorará mis capacidades como trabajador. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. No lo sé; no consigo entender qué hago en el liceo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Porque el liceo me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

