

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Afiliación educativa:

**percepciones de estudiantes y docentes vinculadas al
pasaje por Educación Media Básica, en un programa
técnico dirigido a poblaciones vulnerables**

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en
Educación

Raúl Sebastián Uslenghi Silva – 246287

Tutora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2021

Declaración de autoría

Yo Raúl Sebastián Uslenghi Silva declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación en la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in blue ink that reads "Sebastián Uslenghi". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line that extends to the left, ending in a small arrowhead.

13 de mayo de 2021

Dedicatoria

A la memoria de Emiliano, mi sobrino, que me dio el empuje y la fuerza para realizar esta maestría.

A Guillermina, mi hija, luz y fuente inspiradora.

Agradecimientos

A mi familia, por aceptar este camino por el cual transité estos dos años, sacrificando tiempo para estar con ellos; a Nati por aceptar e impulsar este desafío y a Guille por sus aportes y disposición, sacrificando tiempo de juego y de estar juntos con su papá.

A todos quienes de alguna u otra manera me alentaron a re-iniciar los estudios: mis padres, mis compañeros de trabajo, mis amigos.

A mis compañeros de generación de la maestría con quienes compartimos mucho más que un posgrado, sino también vivencias, experiencias y colaboración mutua; y a quienes agradezco de corazón el haber estado ahí, por la motivación y el apoyo constante.

Al equipo de docentes de la ORT y a la administración del instituto de educación, siempre a disposición para responder dudas.

A la Inspección Regional de la DGETP- UTU, a la dirección de la Escuela Técnica donde se llevó a cabo el estudio y al Consejo de la Dirección General de Educación Técnica Profesional, quienes autorizaron esta investigación.

A los profesionales, docentes y estudiantes de otras instituciones que colaboraron para que el proceso de investigación se desarrollara sobre bases sólidas y confiables.

A cada uno de los informantes de este estudio sin los cuales el mismo no hubiera sido posible, y en especial a las colegas educadoras por la apertura y colaboración.

A Claudia, mi tutora, un ser de luz, con una energía y calidez únicas, quién supo orientarme, alentarme y hacer de este proceso de aprendizaje una experiencia inolvidable.

Resumen

La presente investigación tuvo como objeto de estudio conocer los factores que afectan sobre la afiliación de los estudiantes que cursan el último año de ciclo básico en un programa de educación media, destinado a adolescentes en situación de vulnerabilidad, a partir de aprendizajes mayoritariamente técnicos. En este formato los estudiantes aprenden mediante metodología integral y evaluación en base a proyectos. Aprobar el último año, supone que, además de acreditar la educación media básica, también obtienen el título de operario práctico.

Desde un enfoque cualitativo se buscó conocer las percepciones de estudiantes, docentes y educadores, en tanto factores que facilitan u obstaculizan la afiliación e indagar sobre el futuro percibido por estudiantes. A lo mencionado se sumó el interés por relevar las propuestas de mejora sugeridas por docentes, educadores y por los propios estudiantes, tal que logren facilitar el proceso de afiliación en un ciclo superior.

Se realizó un estudio de caso. La técnica empleada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Un elemento distintivo del estudio fue la indagación en base a anécdotas donde los participantes pudieran narrar alguna vivencia relacionada con el objeto de estudio. Se entrevistaron a 18 estudiantes, 4 docentes de taller y 2 educadoras, de los cuatro grupos de egreso existentes, dos en la sede central y dos en un anexo, de una Escuela Técnica situada en un departamento del sur del Uruguay.

De los datos recabados se puede afirmar que son varios los factores que inciden y que muchas veces coparticipan positiva o negativamente en procesos de afiliación. Puede afirmarse que los estudiantes de la muestra visualizan un proyecto de vida donde se incluye la conformación de una familia, la solvencia económica y la inserción al mercado laboral. Existen varios factores que dependiendo del contexto pueden afectar favorablemente o no, entre los cuales el trabajo y el apoyo familiar son claves. Tanto estudiantes como docentes proponen condiciones para la afiliación educativa que pueden servir de insumo para futuras investigaciones y para el abordaje de gestiones escolares en relación con el trabajo en educación media y especialmente en el interciclo: Educación Media Básica – Educación Media Superior. Cabe consignar que este estudio se desarrolló en época de pandemia, pese a lo cual se pudo acceder al campo y a un muestreo representativo que permitió, obtener la saturación y realizar un análisis exhaustivo sobre el objeto de estudio.

Índice

| | |
|--|----|
| 1. CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| 1.1 Justificación de la elección del tema..... | 9 |
| 1.2 Identificación y concreción del problema de investigación..... | 11 |
| 1.3 Objetivos e interrogantes..... | 14 |
| 1.3.1 Preguntas de investigación..... | 14 |
| 1.3.2 Objetivo General..... | 14 |
| 1.3.3 Objetivos específicos..... | 14 |
| 2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES..... | 15 |
| 2.1 Marco conceptual | 15 |
| 2.1.1 Educación técnica pública en el Uruguay: precisiones conceptuales y visión histórica..... | 15 |
| 2.1.2 Origen, presente y futuro del plan FPB en el contexto de la DGETP-UTU..... | 17 |
| 2.1.3 La incidencia de la realidad socioeconómica para la afiliación..... | 21 |
| 2.1.4 Develando términos en pro del vínculo educativo..... | 22 |
| 2.1.5 Percepciones | 23 |
| 2.1.6 La educabilidad y el rol del educador..... | 24 |
| 2.1.7 Motivar y motivarse. El movimiento interno que permite avanzar..... | 25 |
| 2.1.8 Garantizar la existencia del otro, sujeto de aprendizaje..... | 26 |
| 2.1.9 Acompañar bajo la lógica de la obligatoriedad vs la realidad..... | 27 |
| 2.1.10 Trayectorias completas y continuas a partir de políticas de inclusión verdaderas | 28 |
| 2.1.11 El lugar de la familia en el sostenimiento de estudiantes..... | 30 |
| 2.1.12 Relación entre estudio y trabajo..... | 31 |
| 2.2 Antecedentes..... | 31 |
| 2.2.1 Antecedentes nacionales..... | 32 |
| 2.2.2 Antecedentes regionales..... | 33 |
| 2.2.3 Antecedentes internacionales..... | 35 |
| 3. CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO..... | 40 |
| 3.1 Enfoque de investigación..... | 40 |
| 3.2 Criterios para la selección del caso..... | 42 |
| 3.3 Caracterización y contextualización del caso..... | 43 |
| 3.4 Descripción del universo..... | 44 |

| | |
|---|----|
| 3.5 Muestreo y unidad de análisis..... | 45 |
| 3.6 Presentación del diseño general de la investigación..... | 47 |
| 3.7 Acceso e ingreso a campo..... | 48 |
| 3.8 Fuentes de datos e Instrumentos de investigación..... | 49 |
| 3.9 Técnicas e instrumentos de recogida de datos..... | 49 |
| 3.9.1 Instrumento 1: Entrevista a Estudiantes..... | 50 |
| 3.9.2 Instrumento 2: Entrevista a Docentes..... | 51 |
| 3.10 Categorías teóricas desde donde partió el análisis..... | 51 |
| 3.11 Plan de análisis de datos..... | 52 |
| 3.12 Organización final de las categorías utilizadas en el análisis de las entrevistas..... | 53 |
| 3.13 Previsiones para asegurar la validez y confiabilidad de los datos..... | 54 |
| 3.14 Criterio de rigor científico..... | 57 |
| 3.15 Ética de la investigación..... | 58 |
| 4. CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 60 |
| 4.1 Factores que afectan la afiliación..... | 60 |
| 4.1.1 Factores institucionales y académicos..... | 61 |
| 4.1.1.1 El rezago en los estudiantes de la muestra..... | 61 |
| 4.1.1.2 Características de la experiencia en FPB que favorecen la afiliación..... | 64 |
| 4.1.1.2.1 Menos materias, mayores oportunidades de afiliación..... | 64 |
| 4.1.1.2.2 La oferta educativa que atrae..... | 65 |
| 4.1.2 Relación con los aprendizajes..... | 67 |
| 4.1.3 Factores vinculares..... | 71 |
| 4.1.3.1 La integración entre los estudiantes como facilitador para la afiliación..... | 71 |
| 4.1.3.2 El vínculo entre estudiantes y docentes de taller como favorecedor u obstaculizador de oportunidades para la afiliación..... | 72 |
| 4.1.3.3 La mirada de los docentes de taller en tanto vínculo y afiliación..... | 73 |
| 4.1.3.4 La referencia del educador para el sostenimiento educativo..... | 74 |
| 4.1.4 Factores socioeconómicos..... | 75 |
| 4.1.4.1 Obstáculos y facilitadores de índole económica..... | 76 |
| 4.1.5 El apoyo familiar y su incidencia en la afiliación | 79 |
| 4.1.6 Factores determinantes para la afiliación..... | 82 |
| 4.1.7 Los recuerdos que dejan huella: Análisis de las anécdotas..... | 83 |
| 4.2 El futuro percibido por los estudiantes..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.1 Relación estudio y trabajo. La búsqueda laboral como favorecedor y obstaculizador de la afiliación..... | 87 |
| 4.2.2 Proyecciones a futuro. La visión individual como promotor del proceso de afiliación..... | 89 |
| 4.3 Propuestas..... | 89 |
| 4.3.1 Continuar los estudios en la misma línea..... | 90 |
| 4.3.2 Fortalecer la transición entre niveles..... | 90 |
| 4.3.3 Extender el conocimiento hacia otras áreas..... | 91 |
| 4.3.4 Integración de la familia con la institución..... | 93 |
| 4.3.5 Síntesis de las propuestas sugeridas..... | 93 |
| 5. CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES..... | 95 |
| 5.1 Cuando no todo está donde debería estar. Aspectos y contextos que favorecen o ponen en jaque la afiliación..... | 95 |
| 5.1.1 Factores que favorecen la afiliación..... | 96 |
| 5.1.2 Factores que obstaculizan la afiliación..... | 96 |
| 5.1.3 Factores que puedan favorecer u obstaculizar dependiendo del contexto..... | 96 |
| 5.1.4 Los factores en conjunto. Su interacción y el peso de cada uno para la afiliación..... | 97 |
| 5.2 El futuro percibido que incide sobre la afiliación y las condiciones que impone la realidad..... | 99 |
| 5.3 Escuchar a los que educan y son educados: Sugerencias para lograr una mayor afiliación..... | 100 |
| 5.4 La educación como sistema abierto, integrado e interconectado que favorece la afiliación..... | 100 |
| 5.5 Reflexiones finales..... | 102 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 105 |
| 7. ANEXOS..... | 113 |
| Anexo 1. Consentimientos..... | 113 |
| Anexo 2. Autorización de la Inspección para ingreso a trabajo de campo..... | 114 |
| Anexo 3. Resolución del Consejo..... | 115 |
| Anexo 4. Validación de Expertas..... | 118 |
| Anexo 5. Cuestionarios para estudiantes y docentes..... | 126 |
| Anexo 6. Tabla de códigos de estudiantes y docentes..... | 133 |
| Anexo 7. Tabla de estudiantes, orientaciones y edades..... | 134 |

1. CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enfocó en las percepciones de estudiantes y docentes del último año de un programa de Educación Media Básica, con enfoque técnico, destinado a poblaciones vulnerables, en tanto factores que inciden positiva o negativamente para la afiliación educativa. En la mirada docente están comprendidos los docentes de Taller quienes ejercen docencia directa en los grupos y las educadoras quienes ejercen docencia indirecta con cada uno de ellos. El programa pertenece a la órbita de la educación pública del Uruguay, depende de la Dirección General de Educación Técnico Profesional y se lo reconoce por sus siglas FPB que significan Formación Profesional Básica.

Se buscó conocer percepciones y estrategias o propuestas para el sostenimiento de estudiantes en Educación Media Superior, levantando la voz de los propios involucrados. Se indagó sobre el presente y el futuro percibido por estudiantes, tal que orienten a la comprensión de la afiliación en un ciclo superior. La investigación salvaguardó todo sesgo bajo la lógica que el presente estudio fue realizado en una Escuela Técnica donde no se cumplían funciones laborales ni se tenía relación de dependencia de parte del investigador con las autoridades.

El trabajo fue estructurado en capítulos. Una vez finalizado este capítulo introductorio, el cual contiene la justificación, identificación y delimitación del problema con las respectivas preguntas de investigación y los objetivos, se accede al Capítulo 2: marco teórico y sus antecedentes. En el Capítulo 3 se devela la metodología aplicada, en el Capítulo 4 se presentan los resultados y en el Capítulo 5 las conclusiones y reflexiones personales. El trabajo finaliza con la bibliografía utilizada y con los anexos.

1.1 Justificación de la elección del tema

El presente estudio es de relevancia por trabajar aspectos inmersos en un vacío de literatura y en una problemática de análisis permanente de todos los programas del sistema educativo (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2019). En tal sentido son escasos los antecedentes en tanto afiliación educativa de estudiantes de Formación Profesional Básica (FPB). Si bien existen diferentes focos de análisis atentos a la desafiliación de estudiantes al culminar ciclo básico y factores inherentes a la misma, no se han encontrado investigaciones que centren el objeto de estudio a aquellos factores por los cuales los estudiantes permanecen afiliados, desde la perspectiva combinada de estudiantes y docentes.

Desde lo personal, la motivación que lleva a la realización de este estudio se basa en el hecho que el investigador trabaja desde hace ocho años con la población de estudio y ha constatado desde su experiencia la dificultad de estudiantes que provienen del plan FPB para culminar la Educación Media Superior (EMS). Es en ese contexto es que surge la inquietud por conocer los factores por los cuales los estudiantes se mantienen afiliados con la institución educativa.

En lo que hace a la realidad de la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP), los resultados de desvinculaciones de EMS en 2018 fueron de un 25%, en tanto en Educación Media Básica (EMB) fueron del 16%. En todos los casos, de acuerdo a datos del Monitor educativo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2019b), la matrícula de la DGETP viene aumentando de manera constante. Los mismos estudios dejan en manifiesto que aumentan los niveles de aprobación, bajan los de repitencia, pero, los de desvinculaciones siguen aumentando año a año.

En lo que respecta a la situación general de América latina, el porcentaje de estudiantes que culminan EMS es del 59%. Dentro de esta realidad, en Uruguay solamente el 40% culmina EMS, siendo el país con mayor desvinculación en este ciclo después de Guatemala y Honduras (CAF-Banco de Desarrollo de América Latina [CAF], 2019).

Es de constante discusión dentro del ámbito educativo, la adquisición de saberes en el plan FPB y las posibilidades reales en tanto continuidad educativa exitosa en un ciclo superior. A la carencia curricular se le suma como debilidad, la falta de formación docente específica para cursos del FPB y que los docentes más experimentados no suelen elegir esta opción, debido a que la remuneración salarial es un 12,5% inferior respecto al ciclo básico tradicional (Balmelli, Conde y Melgar, 2017).

El plan FPB se encuentra actualmente en revisión y existen voces tendientes a reformular o dar por terminado el plan, de acuerdo a entrevista realizada a docentes de FPB, publicada en prensa (Castro, 2020). Entender las razones para la afiliación de una población, en su mayoría proveniente de contextos vulnerables, parecería que pudiera aportar información relevante a fin de entender desde dónde trabajar en favor del derecho a la educación y el sostenimiento de los estudiantes para que alcancen una trayectoria educativa continua y completa.

Según datos del Monitor Educativo (ANEP, 2018), el FPB tiene un índice de desvinculación de 20,7%, el cual es alto comparativamente a los otros ciclos básicos tanto de la DGETP como de Educación Secundaria. Este hecho puede explicarse debido a que FPB es un

programa de inclusión educativa que trabaja con estudiantes en situación de vulnerabilidad (Fernández y Alonso, 2012).

Estos datos relevantes, así como las políticas actuales de protección de trayectorias educativas vigentes, señaladas en ANEP (2016), hacen que esta investigación sea importante y se posicione desde un lugar en el cual pueda brindar aportes ante un problema significativo, tomando como eje la voz de estudiantes y docentes.

De lo anterior se desprende la relevancia del estudio, ya que combina aspectos de derechos, con cuestiones de agenda política y social, donde la población más desfavorecida, a la cual desde los orígenes está dirigido el plan FPB, podría verse comprometida para mantener el vínculo con el sistema educativo. Comprender las cuestiones inherentes a factores que facilitan la afiliación de estudiantes parece primordial.

1.2 Identificación y concreción del problema de investigación

El tema de estudio, como se evidencia en el título de la presente investigación, es la afiliación educativa de estudiantes que cursan el último año del plan FPB y que de egresar acreditarían ciclo básico, pudiendo continuar con sus estudios en cualquier ciclo o trayecto de educación media superior (ANEP, 2020). El objeto de estudio son los factores que favorecen la afiliación educativa y aquellos que la obstaculizan, indagando además el futuro percibido por estudiantes y las propuestas de mejora para la afiliación educativa. Se relevó la información a partir de la mirada de estudiantes que cursan el último módulo del plan FPB, y desde la mirada de docentes.

En cuanto a lo reglamentario, el plan FPB tuvo en 2017 una reforma a partir de la cual se permitió el ingreso de estudiantes proveniente de primaria, como a cualquier ciclo básico, cuando hasta ese año solo lo hacían los estudiantes mayores de 15 años (ANEP, 2017).

Considerando esta heterogeneidad etaria surge la pregunta: ¿De qué forma influye la edad y la trayectoria educativa anterior, para la afiliación educativa de los estudiantes?

Otro aspecto que surge a partir de la amplia carga horaria de taller es qué tanto incide el vínculo entre estudiantes y docentes de taller, para que los primeros se mantengan afiliados con la institución educativa. Cabe preguntarse ¿cómo incide la afinidad y el vínculo entre estudiantes y docentes de taller para la afiliación educativa de los educandos?

El presente estudio se enmarcó dentro de la línea de investigación de procesos de enseñanza y

de aprendizaje, y de políticas educativas (de acuerdo a la categorización del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay). Si bien la línea principal es procesos de enseñanza y de aprendizaje, también se incluyen aspectos referidos a la línea de política educativa. En tal sentido, el concepto de políticas educativas que se adoptará será el de Mancebo (2002) quien las define como: “conjuntos de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia, estableciendo procesos, formatos y contenidos” (p. 140).

En cuanto a la intencionalidad del estudio, se buscó brindar un marco de referencia que, desde la voz de estudiantes y docentes, permita desarrollar conceptos a tener presentes para el abordaje educativo e institucional. Además, se realizaron recomendaciones estratégicas para dicho abordaje, atento a la población estudiantil, mayoritariamente vulnerable, destinataria del plan FPB y su consecuente continuidad educativa. Aspectos que condicen con las nuevas preocupaciones contemporáneas, en tanto retención de estudiantes, dentro del sistema educativo (ANEP, 2016).

Esta investigación trabajó con grupos de egreso del plan FPB de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) contenida dentro de la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP). De aquí en más se utilizará la denominación DGETP- UTU que es la que consta en los documentos oficiales actuales, en el capítulo de Marco teórico se especifica con mayor precisión cómo ha cambiado la nomenclatura vinculada a la Educación Técnico Profesional. El análisis realizado se focalizó en las percepciones que tienen alumnos, en tanto su trayectoria, su sentido de pertenencia y su continuidad en EMS. Se pretendió obtener datos relevantes a fin de enmarcar nuevas estrategias pedagógicas, didácticas y reglamentarias del plan, tal que pudiesen servir de insumo en el sostenimiento del alumnado de FPB en un ciclo superior.

Desde la exploración y con la finalidad de acotar el problema de estudio, se tomaron los grupos de egreso de FPB del año 2016 de dos Escuelas Técnicas del mismo departamento donde se desarrolló el estudio, para saber cuántos egresaban en 2019 de Educación Media Superior. Los números mostraron que solo un 4,91% alcanzó a egresar en años correlativos, por lo que cabe preguntarse: ¿Qué aspectos favorecen la afiliación de los estudiantes con la institución educativa para continuar estudiando y mantenerse, en un trayecto superior? Otra interrogante que surge es ¿Cómo consideran, estudiantes del último año de FPB, su proceso educativo, durante la trayectoria en FPB?

En ese marco se hacía necesario levantar la voz de los estudiantes, desde un enfoque exploratorio, tal que se pudiera conocer sus opiniones respecto a su experiencia en su trayecto de EMB y cómo perciben su futuro en un ciclo superior, en tanto oportunidades y debilidades, fortalezas y carencias en relación de su continuidad educativa y su sentido de afiliación con la institución. Además, se complementó la información con la voz de docentes que conviven día a día con los estudiantes, ya que interesó analizar las perspectivas particulares desde su rol y vínculo.

La información y datos recabados tuvieron por cometido, en parte, responder las preguntas de la Tabla 1:

Tabla 1

Necesidad de información

| ¿Qué necesito conocer? | ¿Por qué necesito conocer eso? | ¿Qué tipo de datos responderán las preguntas? |
|---|---|---|
| ¿Cuáles son los factores que ponen en riesgo la afiliación de estudiantes? | Para describir los factores que inciden negativamente para la afiliación de estudiantes. | Entrevistas con estudiantes y docentes. |
| ¿Cuáles son los factores que favorecen que los estudiantes continúen sus estudios? | Para conocer los factores que podrían incidir positivamente en la continuidad educativa. | Entrevistas con estudiantes y docentes. |
| ¿Cuál es el futuro percibido por los estudiantes de la muestra? | Para indagar sobre la relación estudio y trabajo, y expectativas de vida futura. | Entrevistas con estudiantes. |
| ¿Cuáles son las propuestas que realizan los estudiantes y docentes de FPB para favorecer la continuidad educativa en un ciclo superior? | Para evaluar la percepción de estudiantes en tanto condiciones que incidan favorablemente en la afiliación educativa. | Entrevistas con estudiantes y docentes. |

Nota: Adaptado de Maxwell (1996)

1.3 Objetivos e interrogantes

1.3.1 Preguntas de investigación

¿Cuáles son los factores que inciden para que estudiantes del último año de FPB de una Escuela Técnica del sur del país, logren permanecer afiliados con la institución educativa, desde la perspectiva de estudiantes y docentes?

¿Cuál es el futuro percibido por estudiantes del último año de FPB?

¿Cuáles son las propuestas que realizan estudiantes y docentes del último año de FPB para que en un ciclo superior se favorezca la afiliación educativa?

1.3.2 Objetivo General

Relevar y analizar las percepciones de estudiantes y docentes del último año del plan de Formación Profesional Básica (FPB), de un centro de educación técnico profesional del sur del Uruguay, vinculadas al proceso de afiliación educativa.

1.3.3 Objetivos específicos

1 – Describir los aspectos que favorecen y/o amenazan con la continuidad educativa de estudiantes del último año de FPB, a partir de la percepción de docentes y estudiantes, de un centro de educación técnico profesional del sur del Uruguay.

2 - Indagar sobre el futuro percibido por estudiantes del último año de FPB, de un centro de educación técnico profesional del sur del Uruguay.

3 – Identificar propuestas o estrategias que podrían favorecer la afiliación educativa de estudiantes del último año de FPB, de un centro de educación técnico profesional del sur del Uruguay.

2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En el presente apartado se pretende articular los estudios y experiencias nacionales, regionales e internacionales que dan marco al estudio, así como también los distintos conceptos que hacen a esta investigación.

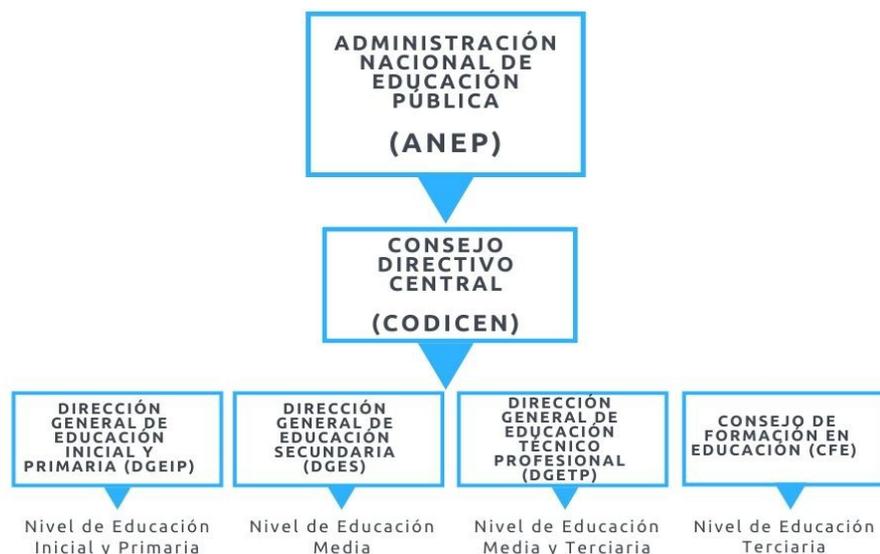
2.1 Marco conceptual

2.1.1 Educación técnica pública en el Uruguay: precisiones conceptuales y visión histórica

La Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), forma parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En la Figura 1, se puede ver el lugar que ocupa la DGEPT dentro de la ANEP.

Figura 1

Organigrama de la ANEP



Nota: Adaptado de ANEP (2020).

La DGETP ofrece educación técnica y tecnológica a nivel secundario y terciario. La denominación DGETP es reciente ya que antes la Educación Técnica y Tecnológica estaba bajo la órbita del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). El cambio refiere a una variación en la estructura del organigrama educativo que se dio a nivel público, ligado al cambio de Gobierno. A partir del año 2020 la denominación que se utiliza en las comunicaciones oficiales es: DGETP – UTU. Esta nomenclatura agrega la sigla correspondiente a la “Universidad del Trabajo del Uruguay”, dado que es una de las formas que históricamente se utilizó para referir a este tipo de educación, y por la que es más identificada en el ámbito local. Una breve síntesis de sus orígenes y actualidad se deja en manifiesto en la siguiente cita:

La UTU reconoce sus orígenes en el año 1878 con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que en sucesivos períodos cambiará su nombre a Dirección General de Enseñanza Industrial (1916), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, 1942), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP, 1985) y actualmente Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU (DGETP-UTU). (ANEP, 2020)

Es así que la Universidad del Trabajo del Uruguay, renombrada como tal en 1942, fue creada para dar una salida laboral en oficios a personas que habían acreditado primaria, en cursos cortos y sin continuidad educativa, orientado a adolescentes sin posibilidades académicas y/o económicas (Fernández, Márquez y Loranzo, 2018).

La denominación UTU no sería del todo rigurosa, entre otras razones, porque no se trata de una Universidad en términos estrictos, sin embargo, en el ámbito local se sigue utilizando la denominación UTU para referirse a la educación técnica dependiente de la actual DGETP.

La DGETP-UTU además de su enfoque educativo es referente, regulando, habilitando y fiscalizando institutos técnicos y tecnológicos privados en educación media y terciaria (ANEP, 2020).

Actualmente se ofrecen más de 600 cursos, en más de 300 centros con una población que supera los 100.000 estudiantes (ANEP, 2020). La Tabla 2, muestra los distintos cursos por nivel. En dicha tabla puede visualizarse el lugar de la Formación Profesional Básica (FPB)

como educación técnica pública, en el contexto de la DGETP-UTU, y de la que también forma parte dentro de la Educación Media Básica (EMB) el Ciclo Básico Tecnológico (CBT), a los que se puede acceder desde primaria dando continuidad a la trayectoria educativa y dar cumplimiento a la Ley de educación 18437 (Uruguay, 2009).

Tabla 2

Cursos por nivel en la Educación Técnica Pública

| EMB | | EMS | | | E. Terciaria | | | | |
|--|--------|--------------|---|-------|--------------|---|--------------|------------|------------|
| CBT | FPB | Rumbo | EMP | BP | EMT | B. Figari | Tecnicaturas | Tecnólogos | Ing. Tecno |
| 3 años | 3 años | 3 semestres | 2 años | 1 año | 3 años | 3 años | 2 años | 1 año | 4 años |
| Acceden desde primaria | | Para adultos | | | | | | | |
| Programas de revinculación CEC Rumbo integrado | | | FINEST – Programa de revinculación de 3 semestres | | | Programa de especialización de 22 semanas | | | |

Nota: Adaptada de ANEP (2020). Referencias: BP: Bachillerato Profesional. B: Bachillerato. CEC: Centros Educativos Comunitarios. Ing. Tecno: Ingeniero Tecnológico.

2.1.2 Origen, presente y futuro del plan FPB en el contexto de la DGETP-UTU

El plan de Formación Profesional Básica (FPB), pretende dar cumplimiento a la intencionalidad de la DGETP-UTU en dar acceso y oportunidades a estudiantes desde una formación integral e inclusiva (ANEP, 2020). De acuerdo a Fernández (2010) el FPB fue creado en 2007 para la reinserción estudiantil de jóvenes mayores de 15 años para que éstos pudieran culminar el ciclo básico mediante un formato técnico, en donde aprenden un oficio y egresan con el título de operario en el área en que hayan cursado.

Como fue señalado anteriormente, en 2017, el plan tuvo una modificación a partir de la cual los estudiantes que egresan de la educación primaria pueden optar por continuar con su trayectoria educativa en el plan FPB (ANEP, 2017), por lo que no existen datos aún de egresos de EMS en esta nueva población.

El plan FPB podría sintetizarse en que se trata de un programa con el cual los estudiantes pueden acreditar el ciclo básico en la formación técnica de nivel medio básico, en dos o tres

años (dependiendo si ingresan con primaria o con algún año de secundaria realizado), bajo modalidad de talleres y un número limitado de materias teóricas (en cantidad y en carga horaria en comparación con la propuesta formativa de ciclo básico de educación secundaria) (ANEP, 2020).

De acuerdo a Fernández (2010) el plan FPB fue un instrumento del Plan de equidad 2007 en donde originalmente tuvo por objetivo re-vincular a los jóvenes que habían abandonado el ciclo básico de secundaria o UTU.

La lógica del plan fue el de ser un plan educativo inclusivo e innovador, focalizándose en políticas micro que favorecieran la integración de los jóvenes con el sistema educativo, la comunidad y el mercado laboral, a partir de una enseñanza integrada que trabaje bajo modalidad de proyecto y que prepare a sus estudiantes con un oficio que les permita incorporarse al mercado laboral (Ventós, 2015).

González, Mourelle, Javiel, Rocco y Navarro (2019) señalan: “a menudo los estudiantes presentan dificultades para incorporar el aprendizaje de manera tradicional” (p. 6), lo que condice con el foco puesto en el plan FPB, en tanto estrategias de enseñanza y aprendizaje integral e inclusivo del plan.

De acuerdo con ANEP (2020), el plan FPB en sí mismo contiene recursos para el sostenimiento y la continuidad educativa de los estudiantes. Se trabaja bajo el concepto de integralidad y flexibilidad, y todos los cursos de FPB tienen asignados un educador y un adscripto. El educador tiene como finalidad acompañar a los estudiantes, trabajando con la comunidad y las familias, promoviendo vínculos positivos entre pares y con la institución educativa, otorgando valor al pasaje por el centro educativo.

La integralidad del plan permite la convivencia de varios docentes en la misma aula y el trabajo conjunto de todos para el abordaje de un proyecto final, relacionado con Taller e integrador de los distintos saberes por asignatura, requisito para la aprobación del último año (Ventos, 2015).

De acuerdo con la ANEP (2020), se visualiza como aspecto particular del plan, el hecho de las escasas asignaturas teóricas que tienen los estudiantes, y el componente “fuerte” de taller. La Tabla 3 muestra las cargas horarias por asignaturas, separando de forma unificada las teóricas, de la práctica (taller). En ella además se desglosa la composición de acuerdo al formato de programa de FPB, el cual está compuesto por Trayectos y Módulos. Los trayectos tienen que

ver con la escolaridad previa que trae el estudiante. Trayecto I recibe estudiantes con primaria aprobada, Trayecto II con primero aprobado de ciclo básico y Trayecto III con segundo aprobado de ciclo básico. A su vez, cada año de FPB se divide semestralmente en módulos, por lo que cada año consta de dos módulos (ver Tabla 3).

De acuerdo a Ventós (2015), el núcleo de mayor cantidad de horas es de Taller: veinte horas los dos primeros años y diez el tercero, siempre y cuando los estudiantes no provengan de primero de ciclo básico aprobado, en cuyo caso también en tercer año de FPB tendrían 20 horas de taller. Por otra parte, el resto de las asignaturas tienen dos, tres o cinco horas semanales. Dichas asignaturas se dividen en técnicas y de tronco común. Las de tronco común son: Matemática, Idioma español, Informática, Ciencias experimentales (Introducción a las ciencias experimentales, Biología, Física, Química), mientras que las técnicas son: Taller, Tecnología, Representación Técnica (Dibujo) y UAL (Unidad de Alfabetización Laboral).

El plan FPB cuenta desde 2019 con un sistema de alerta temprana que pone en aviso los estudiantes que no asisten tres días consecutivos y obliga a los referentes a dar cuenta de en qué está cada caso, dando la posibilidad de elevar la situación a la Dirección, quienes luego pueden hacer la derivación a las Unidades Coordinadoras Descentralizadas de Instrucción Educativa (UCDIE) (ANEP, 2019a). Las UCDIE funcionan de manera regional y fueron creadas buscando hacer seguimiento del interciclo: primaria – secundaria y dar seguimiento de estudiantes menores de edad en educación media básica (ANEP, 2016).

Tabla 3*Carga horaria (horas semanales) desglosado por módulos y trayectos*

| Trayecto I (ingresan con primaria completa) 3 años | | Trayecto II (ingresan con 1er año de Ciclo Básico) 2 años | | Trayecto III (ingresan con 2do de Ciclo Básico) 2 años | |
|--|-------------------------|---|-------------------------|--|-------------------------|
| Módulo 1 | 20 hs de taller | Módulo 1 | 20 hs de taller | Módulo 1 | 20 hs taller |
| 510 horas | 10 hs demás asignaturas | 510 horas | 10 hs demás asignaturas | 382 horas | 2 hs demás asignaturas |
| Módulo 2 | 20 hs taller | Módulo 2 | 20 hs taller | Módulo 2 | 20 hs taller |
| 510 horas | 10 hs demás asignaturas | 510 horas | 10 hs demás asignaturas | 382 horas | 2 hs demás asignaturas |
| Módulo 3 | 20 hs taller | Módulo 3 | 20 hs taller | Módulo 3 | 20 hs taller |
| 510 horas | 10 hs demás asignaturas | 574 horas | 14 hs demás asignaturas | 574 horas | 14 hs demás asignaturas |
| Módulo 4 | 20 hs taller | Módulo 4 | 20 hs taller | Módulo 4 | 20 hs taller |
| 510 horas | 10 hs demás asignaturas | 574 horas | 14 hs demás asignaturas | 574 horas | 14 hs demás asignaturas |
| Módulo 5 | 10 hs taller | | | | |
| 430 horas | 15 hs demás asignaturas | | | | |
| Módulo 6 | 10 hs taller | | | | |
| 430 horas | 15 hs demás asignaturas | | | | |

Se deja en evidencia, tal como lo señalan Balmelli et al. (2017) que el plan FPB tiene un formato no tradicional en tanto su estructura integral y práctica, y su capacidad de retención, que lo hacen “una de las propuestas representativas de la política de inclusión educativa” (p. 1), en donde el rol de figuras referentes que estos adquieren (generalmente el educador del grupo y el docente de taller) es clave para su acompañamiento y el consecuente éxito educativo. Para estos autores se hace necesario además un cambio en el resto de las estructuras formales de educación, a las cuales les cuesta modificar sus formas de trabajar.

Posiblemente sin las estrategias de acompañamiento, ni las políticas tendientes a proteger las trayectorias de los estudiantes, sería mayor el número de desvinculaciones. Los bachilleratos y la Educación Media Profesional (EMP) de por sí tienen un índice mayor de desvinculación (el cual ha crecido en los últimos años), siendo los estudiantes que provienen de FPB los más afectados (INEEd, 2019). En tal sentido, Núñez (2017), señala la importancia de acompañar y hacer seguimiento de los estudiantes durante el bachillerato.

2.1.3 La incidencia de la realidad socioeconómica para la afiliación

En este apartado se pretende vincular la afiliación educativa con las posibilidades de culminar la educación media. Mancebo y Pérez (2018), señalan que el nivel socioeconómico del estudiante condiciona su afiliación. Estos autores destacan el bajo nivel de egreso de la educación media (básica y superior), el cual es de un 40% y cómo los estudiantes que provienen del quintil más bajo sólo logran culminar la EMB en un 50% y la EMS en un 15%.

No obstante, lo señalado en el párrafo anterior, la realidad de la educación media, con un bajo nivel de egreso a nivel general, no se puede explicar por la situación económica, ya que a nivel general se visualiza un desestimulo importante, aún en aquellos estudiantes que provienen del quintil más alto y que tienen cinco veces más oportunidades de culminar la educación media que los estudiantes del quintil más pobre (Mancebo y Pérez, 2018). En esta línea Cardozo (2016) reconoce la desigualdad social y de oportunidades educativas, pero destaca que la desafiliación educativa no puede ser explicada únicamente por la realidad socioeconómica del estudiante.

Fernández (2010) señala que las condiciones socioeconómicas son una “desventaja” que inciden en el proceso de afiliación/desafiliación educativa, aunque la brecha mayor, existente entre estudiantes que ingresan al ciclo educativo y que luego abandonan hay que entenderla a partir de factores individuales y de políticas públicas. En tanto factores de índole político o sistemas educativos que afectan la continuidad educativa, Mancebo y Pérez (2018) señalan:

Sin desestimar la relación existente entre los recursos económicos, sociales y culturales de los estudiantes y sus trayectorias educativas, los sistemas escolares pueden debilitar la intensidad de esta correlación o fortalecerla, reproduciendo y produciendo aún mayores desigualdades sociales. (p. 12)

Terigi (2009) atribuye a lo socioeconómico una dificultad para el inicio y la permanencia de los estudiantes en la educación media, no tanto por la condición vulnerable del contexto al que pertenecen en sí, sino por los aprendizajes no adquiridos en su trayectoria en primaria.

2.1.4 Develando términos en pro del vínculo educativo

Cuando se piensa en el fenómeno de la afiliación escolar entra en juego el lugar que las instituciones escolares le dan al otro, sujeto de aprendizaje, siendo una de las cuestiones más importantes a la hora de pensar en su retención, a partir de normas, hábitos positivos y aprendizajes significativos por parte del educando. Como señala Kantor (2010) se hace necesario un saber alterado, es decir, una forma de enseñar que contemple cada situación particular y pueda mutar en favor del aprendizaje y la inclusión del alumno.

El término “inclusión educativa” es un concepto con varias acepciones. De acuerdo con Mancebo (2010) y en alusión a la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en el año 2008, la inclusión educativa puede ser vista desde diversos ángulos. Desde un enfoque tradicional, es la capacidad de educar estudiantes que acceden al centro educativo con algún tipo de discapacidad o de vulnerabilidad social; y desde un enfoque más moderno tiene que ver con la capacidad que los centros deberían tener para desarrollar una educación “para todos”, primando la igualdad educativa.

Todas las estrategias que tienen como finalidad mantener el vínculo del estudiante con la institución son pensadas e implementadas para dar continuidad en la trayectoria escolar de los mismos. Sin embargo, es importante diferenciar distintos términos que pueden ser vistos como sinónimos, y que no lo son, tales como: abandono, deserción, desvinculación, desafiliación. Cada uno responde a una determinada realidad. Resulta relevante para este trabajo precisar las diferencias.

Según Ferreira (2016) deserción es un término proveniente del ámbito militar que alude al abandono de una causa o a una traición, sin importar las causas que llevaron a tomar esta decisión, mientras que desvinculación incorpora al abandono factores motivacionales del individuo.

Por otra parte, desafiliación es un concepto que abarca cuestiones múltiples en el abandono escolar y es un término acuñado en los últimos años para referirse al proceso por el cual el educando por diversas razones comienza a poner en riesgo su continuidad educativa.

Aristimuño y de Armas (2012) refieren a condiciones institucionales que pueden desacelerar esta desafiliación. En esta misma línea, Cardozo (2015) trabaja sobre los conceptos de afiliación y desafiliación de los estudiantes, vinculando las mismas fundamentalmente a la desmotivación de los estudiantes como así también al ingreso al mercado laboral.

Desvinculación en tanto, hace referencia a la pérdida del vínculo escolar a partir de factores motivacionales (Ferreira, 2016). Dado que no es la intención del presente estudio el abordaje a partir de la ruptura del vínculo con la institución educativa es que la posición y concepto que toma el investigador es el de afiliación educativa, por considerarlo el término más ajustado ya que se centra en los factores que lo retienen con la institución. Este concepto, además, responde a la lógica de la obligatoriedad de la educación secundaria de acuerdo a la actual Ley de educación, Ley N°18437 (Uruguay, 2009), a partir de la cual mantener afiliados a los estudiantes debería ser el factor principal para el sostenimiento de los mismos, y el Estado y la institución educativa deben velar por la continuidad educativa hasta el término de la EMS.

La afiliación educativa, eje del presente estudio, puede ser analizada, de acuerdo a Fernández (2010), como el resultado de estrategias o implementaciones institucionales tendientes a desincentivar la desafiliación. Para este autor no alcanza con las medidas internas del centro educativo, sino que en el proceso de afiliación/desafiliación inciden diversos factores.

2.1.5 Percepciones

El concepto que oficia de marco al presente estudio se centra en las percepciones de estudiantes, docentes y educadores del plan FPB, por lo tanto, se hace necesario indagar en la terminología al respecto recurriendo a autores que ofician de referentes y precisar cuál es el enfoque seleccionado para esta investigación.

Para Vargas (1994) la percepción es un proceso integrado por aspectos biológicos y otros socioculturales. Ante estímulos se producen sensaciones, las cuales luego el individuo las interpreta de acuerdo a su subjetividad, acorde a su experiencia y al contexto, haciendo a la percepción un proceso biocultural. Tal como lo señala el propio autor: “la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones” (p. 47).

De acuerdo a Augustowsky (2008), las percepciones del individuo son afectadas por tres factores. El primero de ellos es el fisiológico, dado por condicionantes biológicas que generan

una programación genética, las cuales posibilitan el funcionamiento cerebral y la visión. El segundo de los factores es el sociocultural, en el cual interviene la historia social del individuo, en tanto hábitos y tradiciones. El tercero de los factores es el individual, factor de tipo psicológico, que está dado por las vivencias y subjetividades de sí mismo, lo cual otorga valores, preferencias, expectativas, entre otros, del propio individuo.

Dado que lo que se quiere estudiar son las percepciones de estudiantes y docentes, es preciso comprender que sobre ellas trabajan aspectos biológicos, socioculturales y psicológicos, para comprender, indagar e interpretar los factores que intervienen en la afiliación.

2.1.6 La educabilidad y el rol del educador

Otro concepto que fundamenta este trabajo es el concepto de educabilidad. Por educabilidad se entiende a las condiciones, límites y alcances de la acción educativa sobre los sujetos (Baquero, 2001).

La pedagogía se rige por dos principios: libertad y educabilidad (Meirieu, 2001), en donde la educabilidad está ligada al aprendizaje. Acceder al aprendizaje desde un lugar de “libertad” se hace tarea difícil que requiere de prácticas de enseñanza no lineales y variadas, dependiendo los contenidos a desarrollar y las capacidades de los estudiantes, tal que a partir de ellas él mismo logre obtener autonomía para su toma de decisiones.

A nivel docente, tal como lo señala Mancebo (2010) existe una suerte de “anestesia” dada por la limitación de accionar en pro de una educación inclusiva: “este mecanismo de defensa naturaliza el fenómeno de la exclusión y cercena las posibilidades de cambio” (p. 3).

Para Baquero (2001), existe una relación directa entre la capacidad de aprender y de ser educado, también emparentada con los procesos de humanización, por lo que el rol del educador adquiere preponderancia en lo inherente a empoderar al alumno en cuestiones de índole humanas, contribuyendo en la construcción de su capacidad crítica y reflexiva que lo forme en lo individual y en lo social.

Meirieu (2001) señala la importancia del lugar del educador como figura que logre dar libertad y así emancipar a los estudiantes, desde valores éticos y como miembro de un equipo de articuladores, todos en función del alumno, donde sea prioridad su aprendizaje, pero no solo el estrictamente curricular de una asignatura, sino además un aprendizaje que le permita

una vida en sociedad acorde (respetando las normas de convivencia) y alcanzar sus metas a través del desarrollo de sus propias habilidades.

En tanto necesidades sociales del individuo, éstas quedan de manifiesto desde el primer día de clase. El sentirse parte del grupo es fundamental para el sostenimiento del estudiante.

Parafraseando a Maslow (1943) y trasladando su aplicación de marketing al plano escolar, el estudiante únicamente buscará su autorrealización y consecuente aprendizaje, cuando esté aceptado socialmente y se lo reconozca en el grupo por alguna habilidad.

Sanvisens (1972), entiende a la metodología educativa como un sistema abierto e integrativo, en el cual intervienen de manera interconectada diversos factores y donde: “se establece la relación educador – educando de modo integrado en cuanto a la acción educadora y encauzadora” (p. 161).

Otro elemento desde donde la literatura y estudios contemporáneos señalan que se debe hacer hincapié, es en lo referente al plano emocional. Movilizar la creatividad y pensamiento de los estudiantes a partir de las emociones parece ser fundamental. Dussel (2006) visualiza la importancia de trabajar sobre las emociones por encima de lo racional. En la época actual de pandemia el rol del educador debería ser mantener el vínculo emocional con los estudiantes, y entender que, si desde la virtualidad se pretende continuar el mismo formato de enseñanza, el único motivo que encontrarán éstos para permanecer afiliados, es la aprobación (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

En la misma dirección, Duschatzky, Ferrán y Aguirre (2011) cuestionan la manera en que se problematizan las situaciones escolares, las cuales se encuentran en nuevos territorios y requieren como tal ser abordadas de manera creativa y reflexiva. Cómo dar respuesta a cuestiones que suceden en la mayoría de las escuelas de contexto vulnerable (estudiantes que no entran a clase, que cuestionan la tarea docente, entre otros) sirve para comprender el mundo en que vivimos y así poder intervenir en él.

2.1.7 Motivar y motivarse. El movimiento interno que permite avanzar

Dentro del plano de lo emocional y lo subjetivo de cada individuo, un concepto que aparece en el presente trabajo es el de “motivación”. Esta palabra, derivada del latín que significa movimiento es en educación esencial para entender el por qué los estudiantes combinarían deseos y esfuerzos para culminar sus estudios (Gardner, 1985 – citado en Luo, 2019 –).

En esta línea, el modelo de Dörnyei y Otto (1998), incorpora la dimensión temporal de la motivación y hace énfasis en el proceso y no en una causalidad de un momento dado. Pensado originalmente para el estudio de una segunda lengua, este enfoque hace referencia a que todo aprendizaje prolongado en el tiempo tiene tres fases en el proceso motivacional. Existe una primera fase: pre-acción donde la motivación se genera, a partir de los deseos y expectativas de los estudiantes. En esta fase se establecen objetivos o se eligen opciones. Luego existe una fase de acción propiamente dicha y por último una fase posterior en la que hay una mirada retrospectiva y de retroalimentación en donde queda en manifiesto el éxito o el fracaso obtenido por el educando.

Según Carretero (2011) existe motivación extrínseca dada por factores externos o resultados esperados y motivación intrínseca, que parte del propio individuo a partir de la construcción subjetiva de metas relacionadas con su propio deseo y esfuerzo. Tradicionalmente la motivación se da por un componente externo, que mueve al individuo con el impulso de querer obtener algo y una vez alcanzado la motivación cesa, de ahí la importancia de desarrollar motivación intrínseca. Entendiendo la necesidad de que los estudiantes estén motivados para realizar tareas, Carretero (2011) destaca que los referentes deben transmitir entusiasmo para que exista motivación en los estudiantes.

Carretero (2011) relaciona la motivación intrínseca con metas de competencias y a la motivación extrínseca con metas de ejecución. Mientras que las primeras se nutren de la capacidad del individuo para aprender desde su propio accionar y los errores que pudieran surgir, las segundas se centran en el resultado obtenido, generando frustración ante el posible fracaso. Es conveniente desde la tarea docente: “aumentar el sentimiento de autonomía personal (...) enseñar a los sujetos a autodirigirse y a establecer metas intermedias” (p. 138).

Dussel et al. (2020) señalan que las situaciones de enseñanza que favorecen el aprendizaje son aquellas basadas en proyectos o trabajo bajo modalidad de taller, siendo estos factores que motivan a los estudiantes, aún en el contexto de pandemia actual.

2.1.8 Garantizar la existencia del otro, sujeto de aprendizaje

Meirieu (2013) plantea que una de las claves para el trabajo con adolescentes dentro de un centro educativo está en transmitir saberes emancipadores, compartir valores y ayudarlos a pensar, siempre a través de un pensamiento cooperativo. Sobre este punto Skliar (2013) señala

la importancia de pensar estrategias para garantizar la existencia del otro y no la mera presencia.

La pedagogía a aplicar para la construcción de ese otro debe respetar las singularidades de cada estudiante para así crear las condiciones de generar experiencias nuevas que contribuirán hacia un desarrollo humano positivo (Skliar, 2017). Se debe romper con los paradigmas antiguos de educación universal (entendida como que todos aprenden de la misma forma y al mismo tiempo) y además contar con los recursos humanos necesarios para el abordaje de las diferentes situaciones que se suscitan día a día ante una población desfavorecida (INEEd, 2019).

Sobre la forma que institucionalmente debería comportarse cada centro con sus estudiantes, la misma debería ser inclusiva sin condiciones. Tal como se señala en Destito (2014), tenemos dos formas de relacionarnos con el otro, desde la tolerancia o desde la hospitalidad. La tolerancia implica no aceptar al otro tal como es, es un ejercicio personal de poder. La hospitalidad al igual que lo señala Skliar (2013) es la forma en que aceptamos al otro tal como es, y es como las escuelas deberían incluir a sus estudiantes, no desde la presencia sino desde la existencia de cada uno de ellos.

2.1.9 Acompañar bajo la lógica de la obligatoriedad vs la realidad

La inclusión real es la base para la elaboración de estrategias de acompañamiento de estudiantes, tendientes a fortalecer la permanencia y el aprendizaje de éstos en el centro educativo. Estas estrategias van en consonancia con las políticas de protección de trayectorias educativas actuales las cuales muestran que cada vez son más los estudiantes que al culminar primaria ingresan en educación media básica: en 2018, 99% (Uruguay Presidencia, 2019), sin embargo, luego hay que sostenerlos en este nuevo trayecto, en donde este número cae considerablemente (72%), y cae aún más en educación media superior (42%) (UNICEF Uruguay, 2019).

Acompañar al estudiante durante su trayectoria (no siempre lineal) parece ser fundamental. Para alcanzar este objetivo, según Terigi (2009), se debe estar cerca del educando y de las familias, garantizando el derecho a la educación, estando atentos a la repitencia o rezago escolar, los casos de reinserción y la continuidad interciclos. Así mismo ese acompañamiento debe estar basado en una “confianza emancipadora” (Cornu, 2005 –citado en ANEP, 2019a–).

Enmarcados en la Ley de educación (Uruguay, 2009), los lineamientos políticos buscan garantizar y proteger la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Sin embargo, la realidad evidenciada en las últimas investigaciones está bastante alejada de la meta de universalización de la educación secundaria enmarcada en su artículo 7:

Artículo 7º. (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje. (p. 2)

Además, la Ley en su artículo 8 garantiza el derecho a la educación de aquellos NNA en situación más desfavorable o grupos minoritarios y en su artículo 9 la Ley promueve la participación de los educandos en el ámbito educativo, aprendiendo de una manera reflexiva, con autonomía y valores ciudadanos (Uruguay, 2009).

2.1.10 Trayectorias completas y continuas a partir de políticas de inclusión verdaderas

Kantor (2010), señala que cada vez son más los estudiantes que inician en sus ciclos escolares, pero no aprenden de acuerdo a sus capacidades y sus vulnerabilidades; en donde el derecho a la educación parece hacer sombra sobre el derecho al aprendizaje que cada niño, niña o adolescente debería tener. En este marco, se hace necesario intervenir desde diversos ángulos y donde el acompañamiento sea una experiencia compartida, una compañía significativa para el alumno (Cornu, 2017 – citado en ANEP, 2019a –).

Tal como lo señala Mancebo (2010): “La literatura sobre inclusión educativa señala reiteradamente el riesgo de que los educadores queden atrapados en el complejo entramado de la desigualdad educativa y social, sin respuestas que permitan a la escuela avanzar hacia la utopía de la igualdad” (p. 4).

En todos los casos las políticas de protección de trayectorias educativas han desarrollado dispositivos para intentar cumplir con los objetivos propuestos y así atender de manera temprana las situaciones de riesgo de desvinculación (ANEP, 2019a). Es en este contexto, de acuerdo a ANEP (2019a) es que se crea el “módulo asistencia”, programa informático al que acceden los referentes de trayectorias a través del portafolio docente (sitio virtual informático de uso docente), o bien a través del sistema de bedelía del centro, utilizado para el monitoreo de la población estudiantil.

Tal como lo señala Mancebo y Lizbona (2016), la intencionalidad y búsqueda de mayores oportunidades educativas, promovidas por Ley, no alcanzaron una reforma estructural en la educación media:

No se ha revisado el formato escolar y menos aún las prácticas pedagógicas. No se han puesto en marcha mecanismos de remediación destinados a los alumnos que no logran los objetivos establecidos en el currículo. No se ha modificado el plan de estudios que conserva un corte netamente propedéutico y enciclopedista, presenta serios problemas de articulación entre ciclos educativos, se desarrolla con una carga horaria relativamente baja en términos comparativos con otros países, exhibe una bajísima incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (a pesar del Plan Ceibal), muestra un claro predominio de la evaluación de resultados por sobre la de procesos y escasas conexiones de la propuesta educativa con el mundo del trabajo. (p. 105)

Como elemento confirmatorio en tanto la necesidad de acompañar las trayectorias de los estudiantes, está el informe PISA longitudinal (PISA L), el cual atendió las trayectorias de 2009 a 2014. A partir de dicho informe queda de manifiesto que en las instituciones que gestionaban a partir de un acompañamiento con los estudiantes había menos desafilaciones, no siendo el nivel socioeconómico el factor más determinante (Cardozo, 2016).

La UNESCO (2016b) en su informe sobre recomendaciones educativas de 2016, atento a las características de las políticas educativas de la región actuales y aquellas que se hacen necesarias, destacan la importancia de concebirlas dentro de un modelo ecológico, en el que el

sistema educativo permita al individuo transitar su proceso educativo dentro de condiciones ambientales que inciden en su afiliación. Estas condiciones permiten el desarrollo cognitivo, la adquisición de buenos valores y el fortalecimiento del vínculo social, y buscan en relación a la brecha socioeconómica existente en la región: “disminuir la influencia de los factores externos en el aprendizaje” (p. 143).

2.1.11 El lugar de la familia en el sostenimiento de estudiantes

En este apartado se hace necesario marcar uno de los principales factores exógenos que tienen que ver con la permanencia de los estudiantes en los centros. El informe SITEAL de 2009, citado en Fernández (2010) ya dejaba ver el lugar de la familia para el sostenimiento y la no desafiliación de estudiantes.

Cuando se habla de “familia” no es en función del modelo tradicional formado por un matrimonio o en donde conviven los dos progenitores del estudiante con él, sino entendida como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (Rodrigo y Palacios, 1998, p. 33)

Independientemente de cómo esté conformado el núcleo familiar, Razeto (2016) identifica las siguientes incidencias de la familia: por un lado, que el involucramiento de la familia con el estudiante influye en su desempeño y por otro que las familias en situación de vulnerabilidad están en desventaja en el abordaje con el estudiante y con el vínculo con la institución educativa. Esta reflexión condice con la capacidad de estimulación de los aprendizajes que surge en el núcleo y del vínculo familiar, en donde las familias que no están en situación de vulnerabilidad tienen mayores oportunidades en el ámbito educativo (Balbi y López, 2012).

En relación al involucramiento familiar y al acompañamiento que las instituciones deberían tener, Álvarez y Martínez (2016) destacan la importancia del entorno familiar en tanto promotor del vínculo con el centro educativo “la familia es la verdadera piedra angular para evitar el fracaso escolar” (Santin, 2006 – citado en Álvarez y Martínez, 2016 -, p. 181).

De acuerdo a A. Gutiérrez (2012), la herencia familiar incide en la permanencia escolar y en las expectativas desarrolladas en el estudiante al cual estimula, donde: “el peso del estudio está más en lo familiar que en lo institucional” (p. 227).

2.1.12 Relación entre estudio y trabajo

El trabajo es la principal causa de desafiliación estudiantil para estudiantes entre 15 y 19 años de edad (Cardozo, 2015). Sin embargo, para el propio autor la preparación en cursos con fuerte formación práctica y salida laboral, como lo son los bachilleratos tecnológicos, es motivador a la hora de la elección que hacen los jóvenes que egresan de la educación media básica, por lo cual se desprende que la motivación para ingresar al mercado laboral es un factor importante para que los estudiantes se mantengan afiliados con la institución educativa.

Tradicionalmente se consideró que quienes estudiaban en escuelas técnicas tenían menos posibilidades de acceder al mercado laboral, sin embargo, el estudio de Fernández et al. (2018) afirma que actualmente no hay efectos significativos, ni positivos, ni negativos para el ingreso laboral entre quienes cursan en EMT o Educación Media General (EMG), sea EMB o EMS. Cabe destacar que estos autores señalan que entre los 15 y los 18 años, el 80% de los estudiantes acceden a su primera experiencia laboral.

Para el acceso laboral existe un 10% menos de desempleo entre quienes tienen la EMT acreditada por sobre quienes cursaron en EMG. No obstante ello, no tener aprobada la EMT es igual de condicionante negativa entre quienes no tienen la EMB acreditada (Fernández et al., 2018).

Otro hecho destacable es que el interciclo EMB a EMS no muestra variables entre quienes cursan en secundaria o en escuelas técnicas, siendo grande el “salto” entre el ciclo básico y el ciclo superior (Fernández et al., 2018).

2.2 Antecedentes

Existen investigaciones dentro y fuera del país que avalan y reafirman la importancia de continuar investigando en relación a la trayectoria educativa de los jóvenes quienes a priori parecería que sus “intereses” u opiniones no se ponen en manifiesto a la hora de definir lineamientos estratégicos en tanto ejes educativos y calidad en los aprendizajes.

No obstante lo anterior, son escasos los estudios que dan cuenta acerca de la continuidad educativa dentro del plan FPB. Las experiencias, tesis, ponencias y artículos hallados suelen destacar factores que inciden para la desafiliación educativa, pero no realizan el anclaje desde la afiliación de los estudiantes a partir de la perspectiva combinada de estudiantes y docentes. A continuación, se describen algunas experiencias y estudios en función de aspectos propios o similares a los abordados para la presente investigación, organizadas de tal manera que van desde el ámbito local al internacional.

2.2.1 Antecedentes nacionales

En el último informe del INEEd (2019), se marca la preocupación y la necesidad de políticas acordadas para el egreso de la educación secundaria. En 12 años (de 2006 a 2018) aumentó el egreso de estudiantes sin rezago de 24 a 36% siendo un número que no se está ajustando con las metas anuales deseadas (para 2020 se aspira alcanzar el 45% de egreso en trayectorias continuas sin rezagos) y muy alejado a la media internacional (Uruguay está 22 puntos porcentuales por debajo del promedio de América Latina en tanto jóvenes de entre 20 y 24 años con educación secundaria superior completa). También se desprende del informe las desigualdades existentes de rezagados y desvinculados del sistema en función de su situación socioeconómica, en donde cuanto más bajo el nivel, menos oportunidades para mantener una trayectoria completa y continua. Este patrón de desigualdad se mantiene a pesar del crecimiento de los últimos doce años.

El informe del INEEd (2019) manifiesta además que el ingreso al sistema formal en los distintos ciclos no aumenta de acuerdo a las metas fijadas, ni se pretende la universalidad. No obstante, para estudiantes de 15 y 16 años las metas son de 96 y 94% respectivamente.

Mancebo y Pérez (2018) analizaron las dificultades que tuvieron los gobiernos del Frente Amplio (partido perteneciente a la izquierda del Uruguay, que gobernó entre 2005 y 2020) para aplicar políticas educativas enmarcadas en la Ley de educación, la cual consagra la obligatoriedad de toda la educación media. Del estudio, se desprende la cobertura de los programas de inclusión en educación media, donde el plan FPB ocupa un porcentaje importante dentro de la educación técnica, y también se evidencia una menor repitencia en escuelas técnicas que en secundaria. A decir de las autoras, el veto de gremios de la educación media fueron uno de los principales bloqueos para la aplicación de nuevas políticas

educativas.

Por otra parte, Cardozo (2015) en su tesis de maestría investiga sobre los factores que desencadenan en la desafiliación educativa en educación media, y su aporte refiere a los distintos factores que intervienen y destaca como los más significativos: el ingreso al mercado laboral y la desmotivación de los estudiantes. Sobre este último aspecto, en tanto la incidencia de factores motivacionales para la retención de estudiantes, González (2016) señala que el contexto social determina la motivación obstaculizando o facilitando su permanencia.

Otro aspecto importante tiene que ver con la función docente y la relación directa con la afiliación de los estudiantes. Según Ferrarese (2017) son los docentes quienes incluyen o excluyen a los estudiantes desde su propia práctica. Esto aporta a una de las categorías que hacen al presente estudio, referida al lugar docente para la afiliación de los estudiantes.

Interesa además el estudio realizado por D. García (2015) el cual señala que las principales razones para la desafiliación son: razones socioeconómicas, razones personales y razones relacionadas con el ámbito educativo.

2.2.2 Antecedentes regionales

A nivel internacional el Banco de Desarrollo de Latinoamérica (CAF) en su informe de 2018, hace énfasis en la gran desvinculación en educación secundaria de la región (40%) y brinda recomendaciones estratégicas a la hora de abordar la temática, destacando las experiencias de México y Chile (CAF, 2018). Las conclusiones y elementos a abordar para mejorar los niveles de retención de estudiantes, así como para la adquisición de aprendizajes de calidad sugeridas son:

1 – Mejorar el entorno tal que desarrolle sentido de pertenencia en los educandos. Esta mejora incluye la formación continua de docentes, así como también la individualización y trabajo acompañado de aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad.

2 – Ajustar los planes de estudio y los métodos pedagógicos a las necesidades del mercado laboral y la continuidad educativa en trayectos superiores, desarrollando habilidades socioemocionales para adquirir aprendizajes de calidad.

3 - Darle a los contenidos una perspectiva de género tal que logre identificación de todas las partes, en tanto educandos pertenecientes a distintos grupos.

- 4 – Fomentar el vínculo con la familia, haciéndola participe en el desarrollo del estudiante. Vincular a los padres con la institución, promoviendo esta relación dentro del centro, en los hogares y/o en la comunidad.
- 5 – Generar y/o utilizar sistemas de alerta temprana, tal de que a tiempo se pueda dar seguimiento a aquellos estudiantes con problemas de asistencia, calificación o conducta.
- 6 – Asegurar la correcta implementación de los programas empleados para la continuidad educativa de los estudiantes.
- 7 – Realizar el seguimiento de estudiantes de manera coordinada.
- 8 – Tener autonomía para el desarrollo de políticas internas al centro acordes y así mismo hacer un uso eficiente de sus recursos. Por otra parte, aquellos recursos que se necesiten para la protección en la continuidad estudiantil deberían ser suministrados.
- 9 – Invertir en recursos humano calificados, ya que son los referentes institucionales quienes identifican y pueden dar seguimiento de cada situación tal que permita aumentar las posibilidades de retención como así también la oportunidad de mejora continua en base e a lo que estos referentes van detectando.

Otro antecedente relevante, dentro de las experiencias internacionales en educación media superior, se da en México, donde el gobierno impulsó el programa “Construye T” (Gobierno de México, 2015), el cual es financiado por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y gestionado por el gobierno de ese país. En dicho programa se busca dotar al alumno de habilidades socioemocionales tal que le permitan su desarrollo integral y encarar de manera asertiva cuestiones inherentes a la adolescencia, como ser: violencia, adicciones, embarazo adolescente, entre otras.

Consecuentemente la idea de este programa es fortalecer la trayectoria educativa de los estudiantes a partir del acompañamiento, capacitación y dotación de recursos para hacer frente al abandono escolar, mejorando además el ambiente escolar tal que permita desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes.

“Construye T” está dirigido a directores, docentes y estudiantes, y dentro de las habilidades socioemocionales que se buscan desarrollar se encuentran: la capacidad de empatizar con el otro, la habilidad para la buena toma de decisiones, alcanzar metas, conocerse a sí mismo, y establecer y mantener relaciones positivas.

Estrada (2014), en una investigación realizada en educación media en México, con estudiantes que habían desertado, sus familiares y la comunidad educativa, llegó a la conclusión que más allá de aspectos socioeconómicos o de repitencia previa que inciden sobre la deserción escolar, la principal causa es la desafiliación institucional. Este autor concluye que se deben aplicar estrategias tendientes a fortalecer desde el inicio la afiliación de los estudiantes con el centro educativo.

Por otra parte, en México también, existe contra el abandono un instrumento, basado en encuestas a estudiantes, para diagnosticar la situación de los jóvenes que cursan educación media superior, tomando en cuenta situaciones de violencia que viven dentro de su centro educativo (Gobierno de México, 2019).

Se desprende de la encuesta que el 70% de los jóvenes ha sufrido violencia de algún tipo, siendo el comportamiento que más afecta a los estudiantes el ser ignorados 37%. Otro dato importante es la percepción de un alto número de jóvenes, respecto a que los docentes no se involucran en situaciones problemáticas entre compañeros.

2.2.3 Antecedentes internacionales

García Mathewson (2019) destaca los resultados obtenidos de la consultora en educación Gallup en relación al estado de situación educativa en los EEUU durante 2019. En dicho artículo, se señala la importancia de desarrollar la motivación intrínseca en los educandos y se hace hincapié en lo difícil que es por las características de los estudiantes que son educados desde primaria bajo modelos tradicionales donde se les dice que hacer en todo momento, desarrollar su propia capacidad para producir. Así mismo este artículo señala la dificultad de incorporar este modelo debido a las normas y medidas internacionales en tanto calidad de los aprendizajes, donde las gestiones escolares y los docentes están más preocupadas de preparar exámenes y obtener buenas calificaciones, a preparar al individuo para la vida. Las pruebas internacionales estandarizadas no colaboran en el fortalecimiento y motivación del estudiante, ni en que los centros cambien sus estructuras.

También se desprende del informe que son muchas las escuelas que trabajan bajo este formato que busca generar motivación intrínseca, y más las que lo intentan y fracasan. En aquellos centros donde aplican el desarrollo de la motivación intrínseca en sus estudiantes, las percepciones de los mismos sobre el formato en el que aprenden de acuerdo a expectativas e

intereses es ampliamente positivo, teniendo la posibilidad de trabajar en secundaria bajo la modalidad de proyectos y realizando pasantías laborales.

Otro antecedente importante, de acuerdo a Razo (2018), es que no se puede aprender si el educando no está involucrado en su propio aprendizaje, y para estar involucrado necesariamente debe estar motivado, debiendo existir condiciones, factores y prácticas que faciliten el proceso educativo.

Por otra parte, el último trabajo de Tricot (2019) destaca aspectos que deberían tener los estudiantes de la actualidad para empoderarse del aprendizaje. Entre las cuestiones principales está el hecho de facilitarle al alumno la posibilidad de manipular sobre lo que se aprende, fomentar su indagación, generar trabajos en equipo basados en proyectos, adaptando los contenidos a los gustos de los estudiantes y en lo posible desarrollar la técnica de “aula invertida” tal que el estudiante logre llegar “preparado” al centro de estudio.

En la Unión Europea, según datos de la Comisión Europea (2019), el índice de abandono escolar promedio es de un 11% y el rango meta para 2020 es llegar a 10%. Este porcentaje se da por razones multifactoriales, lo que aporta como otro antecedente de la presente investigación, destacándose las razones familiares o personales, problemas de aprendizaje y razones socioeconómicas. Esta comisión hace hincapié en el hecho de combatir la pobreza, el desempleo, la exclusión social y la salud, como factores de incidencia en la desafiliación prematura de estudiantes en la educación obligatoria.

La experiencia de Singapur también aporta como antecedente. Este país representa valores casi nulos de desafiliaciones estudiantiles. Para alcanzar estos índices el gobierno ha aplicado políticas educativas que resignifican el valor docente, en salario y en importancia: valorando y fomentando la formación necesaria; se busca, además, motivar a los estudiantes de manera constante y se trabaja de manera conjunta con la familia, haciéndola participe en la educación de los estudiantes (UNESCO, 2016a).

Otro antecedente es el caso de Corea del Sur, donde no existen desvinculaciones, y en Educación Secundaria el 93% la culmina en años correlativos. La disciplina cultural y compromiso familiar son factores esenciales. Cabe señalar que, en este país, prima la educación memorística y que posee los niveles más elevados en pruebas internacionales y de acceso a las principales universidades norteamericanas. Sin embargo, al llegar a estas universidades, prácticamente la mitad de los estudiantes coreanos fracasan, cuando se

encuentran con el desafío de trabajar en equipo y de resolver situaciones de manera creativa o innovadora. Así mismo, Corea del Sur presenta el índice más elevado de suicidios de niños y jóvenes mayores de diez años, debido a la presión y exigencia que el estado, las instituciones educativas y las familias ejercen sobre ellos (N. García, 2015).

En la Tabla 4 se sintetizan los principales aportes de los antecedentes hallados, contemplando además de los internacionales, los nacionales y los regionales.

Tabla 4

Principales antecedentes

| Procedencia | Autor/es | Año | País o región | Población | Metodología aplicada | Aporte a la investigación |
|-------------|-----------------|------|---------------|---|---|--|
| Nacionales | Cardozo | 2015 | Uruguay | Estudiantes evaluados en PISA 2003-2007 | Cuantitativa, longitudinal | Aporta al marco teórico y a las categorías apriorísticas. Trabaja sobre los conceptos de afiliación y desafiliación en donde el trabajo y la desmotivación parecen ser las principales causas. |
| | González | 2016 | | Estudiantes de educación media | Teoría Fundamentada | Aporta a la construcción de categorías. Se basa en la teoría de la autodeterminación en donde el vínculo con estudiantes y docentes obstaculiza o facilita su permanencia. |
| | Ferrarese | 2017 | | Estudiantes de primer año de ciclo básico | Cualitativa con enfoque etnográfico | Aporta a la construcción de categorías apriorísticas y a la discusión de resultados. Visualiza la inclusión y exclusión educativa desde la tarea docente y su propio proceso de formación. |
| | Mancebo y Pérez | 2018 | | Estudiantes de educación media | Cualitativa | Aporta al marco teórico en cuanto políticas educativas y los obstáculos para su aplicación. |
| Regionales | Estrada | 2014 | México | Estudiantes de educación media, técnica y profesional | Cualitativa. Historias de vida y entrevistas biográficas a estudiantes que desertaron | Aporta a categorizar el estudio de manera apriorística. Concluye que formar para el mercado laboral no se relaciona con la adquisición de conocimientos. Determina la necesidad de proceso de adaptación, de afiliación, integración y de sentido de pertenencia. Argumenta que la desafiliación institucional es la principal causa de deserción. Además, existen razones económicas, reprobación de materias, y no estudiar lo que quieren, que afectan la continuidad de estos estudiantes. |
| | CAF | 2018 | Latinoamérica | Estudiantes de educación media | Análisis documental | Aporta categorías apriorísticas. Define pautas para la retención de estudiantes y la adquisición de aprendizajes de calidad. Rol clave de la familia. |

| Procedencia | Autor/es | Año | País o región | Población | Metodología aplicada | Aporte a la investigación |
|-----------------|------------------|----------|----------------|--------------------------------|----------------------|--|
| Internacionales | García Mathewson | 2019 | Estados Unidos | Estudiantes de educación media | Análisis documental | Aporta al marco teórico y en la construcción de categorías apriorísticas. Importancia de desarrollar motivación intrínseca, mediante el interés en el área de estudio y estudiar bajo modalidad de proyectos. El estudio centrado en el aprendizaje para la vida, contrario a las normas internacionales estandarizadas. |
| | Comisión Europea | 2019 | Unión Europea | Estudiantes de educación media | Análisis documental | Aporta a la construcción de categorías apriorísticas. Define razones multifactoriales para el abandono escolar, destacando la familia, dificultades de aprendizaje, bajo nivel socioeconómico. Existen factores de incidencia para la desafiliación temprana; exclusión social, pobreza, salud, desempleo. |
| | UNESCO | 2016 (a) | Singapur | Estudiantes de educación media | Análisis documental | Aporta al marco teórico y a la construcción de categorías. Promueve el vínculo y la participación familiar con la institución educativa. |
| | García, N. | 2015 | Corea del Sur | Estudiantes de educación media | Análisis documental | Aporta al marco teórico. Educación memorística, disciplina cultural y educativa. Presión de la familia y la institución educativa que compromete la salud de los estudiantes. |

3. CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación, en la Figura 2, se detallan los ítems que forman parte del diseño metodológico de la presente investigación. En dicha figura se presentan los principales elementos que forman parte del mismo.

Figura 2

Diseño metodológico



3.1 Enfoque de investigación

Para dar respuesta a una problemática tan compleja se recurre a una metodología cualitativa y específicamente a un estudio de caso.

Se pretendió que el estudio fuera interpretativo de una realidad puntual, tal que pudiera

reafirmar o refutar supuestos apriorísticos (Stake, 2005). Es así que el enfoque de la presente investigación pertenece al paradigma interpretativo, de metodología cualitativa, ya que buscó comprender la realidad a partir de la percepción de los propios informantes (Bisquerra, 2009).

La decisión de enmarcar el estudio en un enfoque cualitativo se basó en que para esta investigación se hizo necesario entender la realidad tal como la viven y experimentan los propios involucrados (Taylor y Bogdan, 1984).

En tanto el tipo de investigación, fue exploratoria y transversal. Se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, las cuales buscaron obtener la información más precisa acerca del objeto de estudio. Lo que hizo transversal al estudio fue el hecho que se tomó el registro en un momento dado, cual si fuese una “foto”. Los estudios transversales tienen como objetivo “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 151).

Siguiendo el posicionamiento de Yuni y Urbano (2006), el estudio realizado fue exploratorio, ya que en base al objeto de estudio se relevaron datos tendientes a interpretar la percepción de estudiantes y docentes. Se pretendió develar los factores que facilitan u obstaculizan la permanencia en el ciclo superior, las proyecciones a futuro que realizan los estudiantes y las propuestas que surgieron en pos de favorecer la continuidad educativa. Cabe consignar, además, qué en la revisión de antecedentes no se encontraron estudios de idénticas características.

Por otro lado, el sentido exploratorio, examinando a partir de la voz de estudiantes y docentes (docentes de taller y educadoras) se fundamenta en que la investigación se basó sobre una temática de la cual hay muchas investigaciones, pero en otros países o contextos. Además, de la propia investigación se desprenden cuestiones descriptivas y explicativas por lo que lo exploratorio del estudio pretende ser un punto de partida para futuras investigaciones (Hernández Sampieri et al., 2010).

En relación al tipo de investigación y dado el contexto de pandemia en donde se desarrolló la misma, se realizó un estudio de caso desde una perspectiva fenomenológica a partir de la propia vivencia de estudiantes y docentes.

Se creyó consecuente con la investigación encarar el estudio desde una perspectiva fenomenológica ya que ésta logra explicar una realidad en un momento dado a partir de la percepción de los actores involucrados (Taylor y Bogdan, 1984). Se procuró comprender los

factores que inciden para la afiliación educativa en un lugar determinado, cuya accesibilidad y representatividad fueran determinantes (Yin, 2018).

El objeto de estudio para el referido caso es la percepción de estudiantes y docentes de los dos grupos de egreso de FPB en una Escuela Técnica de un departamento del sur del país y los dos grupos de egreso de su anexo en otra localidad cercana a la ya mencionada Escuela Técnica. Los docentes participantes fueron los maestros de taller de cada grupo y las educadoras de los mismos. En la Tabla 5 (ver Anexo 6, p. 133) se muestran los distintos códigos para cada uno de los participantes de la muestra.

En tanto el contexto de cada centro, cada uno tiene sus particularidades; particularidades que hay que contemplar para la obtención de resultados representativos, además del uso de métodos y fuentes variados que potencien el estudio (Yin, 2018). La sede central abarca una amplia población de localidades urbanas adyacentes, mientras que el anexo está inmerso en una ciudad que recibe población urbana pero también rural y cuenta con menores recursos de infraestructura.

La delimitación del objeto de estudio se enmarca en aspectos espaciales, temporales y semánticos (Heinz, 1996). Como aspecto espacial, la investigación se desarrolló en una Escuela Técnica de un departamento del sur del Uruguay, con estudiantes de grupos de egreso de FPB. Como aspecto temporal el estudio se desarrolló en 2020 y 2021, realizándose el trabajo de campo durante el mes de setiembre de 2020. Finalmente, en lo que respecta a la delimitación semántica fue necesario definir qué se entiende por afiliación educativa, distinguiendo de los estudios recientes, los factores que promueven el alejamiento del educando del centro y aquellos que lo acercan o lo retienen.

3.2 Criterios para la selección del caso

La selección del caso se realizó de acuerdo a la representatividad existente donde se realizó el estudio, ya que en el departamento seleccionado se da el promedio nacional de desvinculaciones, tanto a nivel de EMB: 16%, como de EMS: 25% (ANEP, 2018).

También se desprende de datos del “Monitor educativo” de ANEP (2019b), que más del 50% de matriculados en escuelas técnicas del departamento donde se desarrolló el estudio, cursan FPB para acreditar ciclo básico, por encima del Ciclo Básico Tecnológico (CBT) y plan Rumbo (plan para mayores de 18 años en el cual en tres semestres pueden acreditar el ciclo

básico). Interesa además que la cantidad de estudiantes matriculados en FPB en 2018, es de 3500 jóvenes, en un constante crecimiento en detrimento de la matrícula de los CBT que experimenta una caída.

Como aspecto relevante, al momento de seleccionar el caso, se tomó en cuenta la accesibilidad del investigador, dado el conocimiento de funcionarios administrativos, educadoras y docentes de la institución, que en la actual época de pandemia fue de vital importancia, sobre todo para el ingreso a campo.

3.3 Caracterización y contextualización del caso

El caso para el presente estudio es un caso único que presenta particularidades. Como ya se mencionó anteriormente existen grupos que funcionan en la sede central de la Escuela Técnica y otros que no. Tanto los cursos dictados en la sede central como los del anexo, están gestionados desde la central en tanto equipo de dirección, secretaría y administración general. Los cursos impartidos en ambos contextos, así como la cantidad de estudiantes generales que cursan en el plan FPB, se visualizan en la Tabla 6.

Tabla 6

Cursos por centro y cantidad de alumnado en FPB por orientación

| | Deporte | Mecánica | Belleza | Gastro- nomía | Electri- cidad | Música | Panade- ría | Informá- tica | Total |
|-------------|---------|----------|---------|------------------|-------------------|--------|----------------|------------------|------------|
| Sede | | | | | | | | | |
| Central | ----- | ----- | 49 | 26 | 23 | 40 | 20 | 26 | 184 |
| Anexo | 17 | 22 | ----- | 26 | ----- | ----- | ----- | ----- | 65 |

Como se puede apreciar la oferta en tanto orientaciones en la sede central es el doble que en el anexo. Gastronomía es una orientación que se repite en ambas locaciones y el registro total de estudiantes es prácticamente tres veces superior en la sede central sobre el anexo.

En cuanto al contexto estudiantil, la zona de influencia, donde está ubicado el anexo recibe estudiantes de campo y de lugares suburbanos, contrario a lo que pasa en la sede central donde mayoritariamente son estudiantes de la urbe.

En cuanto a la infraestructura y a los cursos en el anexo, es variada la oferta educativa. Por datos suministrados por la educadora, existen cursos de todos los niveles, y la infraestructura es en sí misma similar a la de otras escuelas técnicas del interior del país. Dentro de EMB existen cinco cursos de FPB de: Deporte (segundo y tercer año), Gastronomía (segundo y tercer año) y Mecánica (segundo año). También hay un curso de Rumbo Integrado de Gastronomía (primer año). En lo referido a EMS existe un curso de EMP de Mecánica (segundo año) y uno de EMT de Administración (segundo año).

En la sede central se ofrecen también, cursos en EMB y EMS. Además de los mencionados de FPB, funciona un Plan Rumbo en EMB y funcionan los siguientes cursos de educación media superior. De EMP: Capilar (primer año) y Gastronomía (primer y segundo año). También funciona el Bachillerato Profesional (BP) de Gastronomía y de EMT funcionan: Administración (primero, segundo y tercer año), Deporte (primer y segundo año), Robótica y Telecomunicaciones (primer año), Música (primer año), Informática (primero, segundo y tercer año) y Turismo (primero, segundo y tercer año). En EMS también funciona el programa FINEST (ver Tabla 2), con orientación IT y Redes, el cual le da la oportunidad de culminar la EMS a aquellos estudiantes que tienen más del 50% aprobado de cualquier bachillerato general.

3.4 Descripción del universo

El universo está compuesto por todos los estudiantes de FPB del país.

En tanto los grupos que formaron parte del estudio, son dos los grupos de egreso de FPB que funcionan en la sede central y dos en el anexo. Los grupos que funcionan en la Escuela Técnica son: TII Módulo (M)4 de Belleza Capilar con 16 estudiantes y TIIM4 de Música con 19 estudiantes. En el anexo los grupos que egresan son los siguientes: TIM6 de Gastronomía con 13 estudiantes y TIIM4 de Deporte con 9 estudiantes. Los datos fueron suministrados por las educadoras de los grupos (ver Tabla 7).

3.5 Muestreo y unidad de análisis

La muestra se conformó con estudiantes de egreso de FPB de la Escuela Técnica seleccionada incluyendo la sede central y el anexo. La misma fue de tipo intencional ya que se pretendió que los informantes seleccionados logran dar profundidad al estudio en un escenario concreto (el propio centro de estudio) (McMillan y Schumacher, 2005). Así mismo, y de acuerdo a Maxwell (1996) este tipo de muestreo logra, a diferencia de un muestreo aleatorio, representatividad sobre el universo de informantes ya que se toman aquellos que logran homogeneidad y referencia para el estudio, y a su vez éstos representen todas las posibles variables consideradas para la investigación.

El muestreo seleccionado brindó la posibilidad de entrevistar informantes particulares y realizar comparaciones, que dieron sustento a la investigación. Para la indagación realizada, en relación a los estudiantes se buscó abarcar el abanico de estudiantes de FPB con características lo más heterogéneas posibles y a la vez representativas, y, que, además, quisieran participar del estudio.

La selección de este tipo de modelo se debe a que “es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 407).

La unidad de análisis fue el grupo de estudiantes de FPB, informantes del presente estudio, en el entendido que es ésta la unidad independiente más pequeña para la recolección de datos (McMillan y Schumacher, 2005). Se tomaron estudiantes de una Escuela Técnica del sur del país que, atendiendo la diversidad e intencionalidad buscada, quisieran participar, tratando de abarcar la máxima posibilidad de variables, en tanto a edades, género, razas, dificultades económicas o cognitivas y orientaciones que cursan. Con tal finalidad, se le solicitó a las educadoras que hicieran de intermediarias atendiendo estas consideraciones, siendo ellas las generadoras del contacto a partir del cual se accedió a cada uno de los estudiantes. Cabe destacar, que en el contexto de pandemia en el que se desarrolló este estudio, todos los estudiantes que reunían las características deseadas y quisieron participar del estudio lo hicieron.

En la Tabla 7, se visualizan los totales de estudiantes por grupo y aquellos que participaron del estudio.

Tabla 7*Estudiantes por sedes y orientación seleccionados para la muestra*

| Lugar | Grupos | Estudiantes que cursan | Estudiantes seleccionados para la muestra |
|--------------|---------------------|------------------------|---|
| Sede Central | FPB Música | 19 | 6 |
| | FPB Belleza Capilar | 16 | 3 |
| Anexo | FPB Gastronomía | 13 | 5 |
| | FPB Deporte | 9 | 4 |
| Total | 4 | 57 | 18 |

Así mismo, para darle robustez al estudio se entrevistó de manera semiestructurada a educadoras y a docentes de taller buscando conocer desde su visión las razones por las cuales los estudiantes se mantienen afiliados con la institución educativa y aquellas que la obstaculizan. Además, con estos referentes se relevaron propuestas que según ellos favorecerían la afiliación. Por tanto, el muestreo contempló la caracterización del caso, accediendo a un número relevante de estudiantes y al total de docentes de taller y de educadoras.

No obstante, lo anterior, Hernández Sampieri et al. (2010) destaca la importancia de que sea el investigador desde un enfoque “artesanal” quien defina la cantidad de individuos necesarios para adquirir representatividad en el diseño de la muestra. En tal sentido y asumiendo que para estos mismos autores entre 6 y 10 casos alcanzan para la saturación de información en un estudio de caso, se consideró que el muestreo realizado para el presente estudio contenía la profundidad de datos necesaria. En la investigación realizada se logró la saturación con las 18 entrevistas a estudiantes, a las que se sumaron las 6 de sus referentes adultos.

En lo concreto, el muestreo y las posteriores entrevistas fueron realizadas a 18 estudiantes que cursaban el último año de FPB y 6 referentes adultos (2 educadoras y 4 docentes de taller). Se estableció ese número de entrevistas por considerar que con ellos se alcanzaba el punto de saturación de datos, es decir a partir de los cuales la información se empieza a repetir, en donde “los nuevos casos no introducen correcciones ni complementos al conocimiento de la

realidad estudiada, sólo repiten el contenido de la pauta social definida”. (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1993, p. 250 – citado en Mejía Navarrete, 2000, p. 125 -)

En relación al número y características de informantes referentes (docentes y educadoras), los docentes de taller son los profesores que poseen más contacto y vínculo con los estudiantes por su carga horaria. En el presente estudio, el único grupo con 10 horas de taller fue Gastronomía (único Trayecto I) y el resto (Música, Belleza y Deporte) fueron Trayecto II, por lo que tenían 20 horas semanales de docencia directa de Taller. Son los docentes de taller junto a los educadores quienes alcanzan un conocimiento más acabado de cada realidad estudiantil. En tal sentido fueron entrevistados todos los docentes de taller (cuatro: dos de cada sede), uno por grupo y todas las educadoras (dos), una de la sede central y la otra del anexo, ya que para cada educadora correspondían dos grupos de egreso.

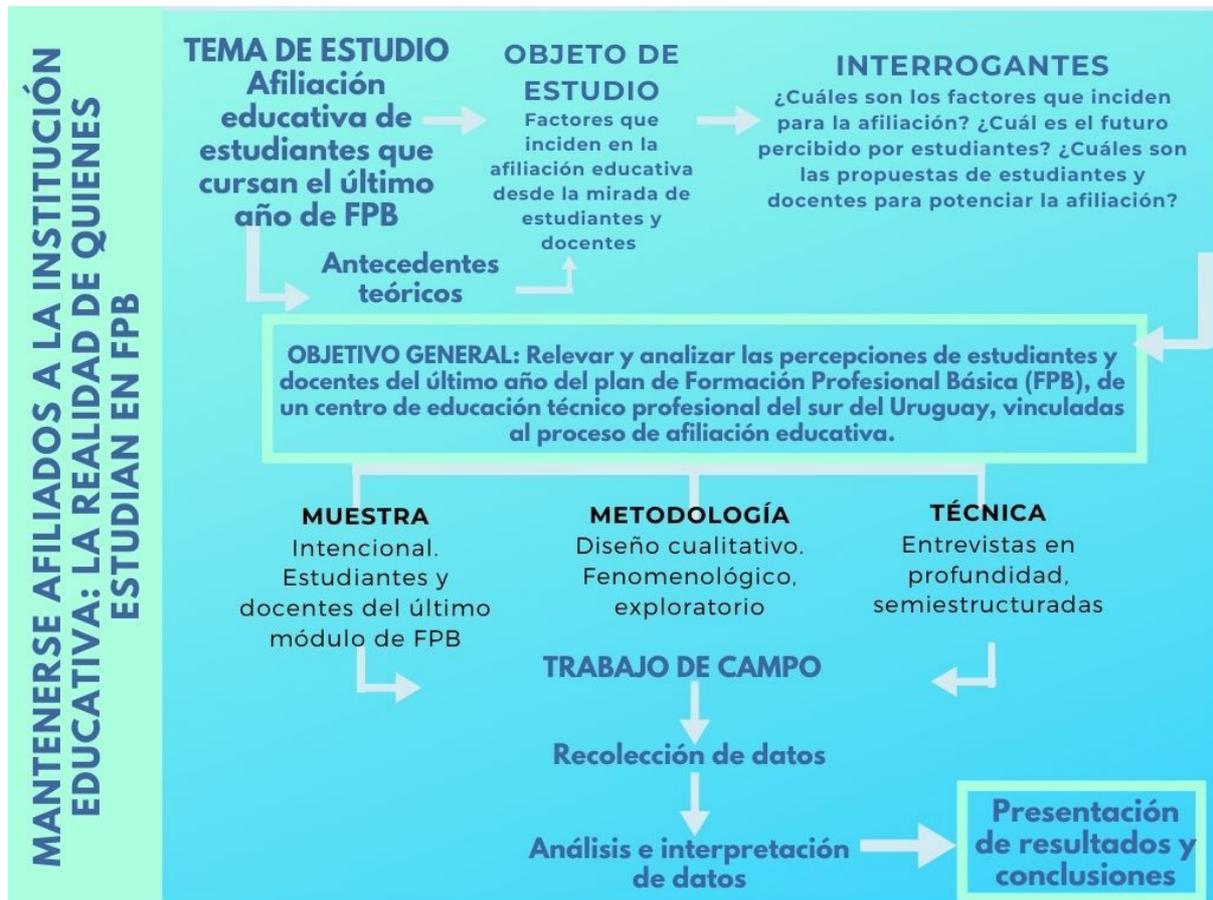
En cuanto a los principales atributos de los informantes, los estudiantes de la muestra fueron nueve de género femenino y nueve de género masculino. Las características de edades por sede y por orientación de estudio se pueden visualizar en la Tabla 11 (ver Anexo7, p. 134). Los docentes de taller fueron tres de género femenino y uno de género masculino. Dos de los docentes contaban con experiencia previa en cursos de EMS mientras que dos solo habían trabajado en FPB. En cuanto a las educadoras, ambas fueron de género femenino y contaban con amplia experiencia dentro del plan FPB.

3.6 Presentación del diseño general de la investigación

A continuación, en la Figura 3, se detalla el diseño de la investigación según mapa conceptual. En él se visualiza la relación entre el tema de estudio, el objeto de estudio, los objetivos que se desprenden de él, así como la metodología a realizar y la estructura general de la investigación.

Figura 3

Esquema general del diseño de investigación



3.7 Acceso e ingreso a campo

Para el ingreso al campo, y tal como lo señalan Yuni y Urbano (2006) en tanto negociación requerida para el ingreso al campo, se realizó el trámite de permisos y autorizaciones correspondientes, donde figuran los recaudos necesarios para las entrevistas realizadas a menores de edad, garantizando la participación voluntaria y anónima, y donde los datos recabados guardaron la confidencialidad del entrevistado (ver Anexo 1, p. 113). En lo referido al consentimiento de la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP), el día 21 de agosto el Inspector Regional, otorgó la autorización para comenzar el trabajo de campo, quien solicitó además que se comuniquen los resultados obtenidos. La Dirección de la institución en la que se llevó a cabo la investigación, a la cual el día 4 de junio se envió la

solicitud y proyecto de investigación, ya había manifestado su visión favorable. Se anexa nota de autorización de la Inspección Regional (ver Anexo 2, p. 114) y la resolución del CONSEJO (ver Anexo 3, p. 115).

Una vez otorgada la autorización se contactó a las educadoras para comenzar a generar el nexo con la Dirección de la Escuela Técnica seleccionada. En los días subsiguientes la Directora llamó por teléfono al investigador para manifestarle que estaba al tanto de la investigación y que debía coordinar directamente con las educadoras para la realización de las entrevistas. A partir de allí se vuelve a contactar a las educadoras quienes coordinan con estudiantes, docentes y familias, para el trabajo de campo. Las familias se contactaron para obtener el consentimiento firmado por referentes adultos en los casos de entrevistas realizadas a estudiantes menores de edad.

3.8 Fuentes de datos e Instrumentos de investigación.

La fuente de información fueron las entrevistas en profundidad con estudiantes y docentes. La voz del estudiante fue el eje principal por donde recorrió el presente estudio, que tuvo a modo de complementariedad, las voces de docentes de taller y educadoras, ya que son los principales referentes a priori y quienes tenían mayor carga horaria para el trabajo con los estudiantes.

Dado el abordaje de la presente investigación, y tal como lo señala Erazo (2011) se hizo necesario aplicar métodos y técnicas “humanistas”, de acuerdo al carácter fenomenológico del mismo, buscando así obtener datos a partir de las experiencias, sentidos y vivencias de los propios participantes.

Ruiz Olabuénaga (1999 – citado en Bisquerra 2009 –) le da a la entrevista en profundidad un lugar importante en estudios cualitativos como el presente, el cual buscó comprender el fenómeno a partir de datos significativos que partieron desde lo emocional más que de lo racional y a través de los cuales se pudo luego categorizar aquellas condicionantes que inciden y amenazan la afiliación educativa de los jóvenes.

3.9 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Como ya se mencionara, la técnica utilizada en la presente investigación es la entrevista

semiestructurada a partir de la cual se recabó la información necesaria para explicar el fenómeno objeto de estudio. Se seleccionó este tipo de entrevista porque brindó la posibilidad al investigador de incorporar preguntas durante el trabajo de campo, y así acceder a la mayor cantidad de datos representativos. Tal como lo señala Hernández Sampieri et al. (2010, p. 418) en la siguiente cita:

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

En cuanto a los instrumentos se elaboraron guiones de entrevista que se validaron con expertas resultando un producto final que fue objeto de pre-testeo con estudiantes y docentes de similares características que no pertenecen a la población de estudio.

Todas las preguntas de ambos instrumentos buscaron indagar en los diferentes aspectos que hacen al presente estudio y que tienen que ver con las categorías teóricas desde donde partió el análisis (ver ítem 3.10)

Para el abordaje de las entrevistas, el investigador necesitó de una apertura de los entrevistados para la cual se buscó “calibrar las distancias sociales sin hacer que el sujeto se sienta como un insecto bajo el microscopio” (Kvale, 2011, p. 32).

3.9.1 Instrumento 1: Entrevista a Estudiantes

Se tomó en cuenta para la elaboración de este instrumento, los antecedentes existentes sobre la temática a analizar. No obstante, la validación solicitada a expertas como así también los pre-testeos que fueron realizados, a partir de los cuales se procuró matizar la visión subjetiva del investigador y llegar a una versión final del instrumento (ver Anexo 5, p. 126).

En cuanto validación, se presentó a expertas el cuestionario con escala de Likert (1 a 5 puntos) para que calificaran las preguntas, de acuerdo a claridad, representatividad y adecuación. Además, se dejó un espacio en blanco para realizar observaciones que creyeran pertinentes (ver Anexo 4, p. 118). Estos aspectos se desarrollarán en mayor profundidad en el ítem 3.13 (Previsiones para asegurar la validez y confiabilidad de los datos). De lo recabado,

se reformula el cuestionario y se comienza la etapa de pre-testeo.

El cuestionario en su versión final constó de 25 preguntas, de las cuales 22 fueron abiertas y 3 cerradas mediante escala de Likert, aunque se indagó luego el por qué de la puntuación generada en las preguntas cerradas.

No quedaron aspectos recabados sin que surgieran aspectos cualitativos de los informantes, se indagó el por qué de cada categoría analizada, respetando la libertad del entrevistado de querer o no extender la respuesta. Fue solicitada además una anécdota en la cual los estudiantes de la muestra pudieran narrar alguna experiencia en la cual alguien lo haya ayudado para continuar con los estudios o para hacerlo sentir más cómodo dentro del contexto educativo. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada promedio de 15 minutos.

3.9.2 Instrumento 2: Entrevista a Docentes

Al igual que el instrumento anterior, de la validación realizadas por expertas surgió una primera versión de cuestionario. Ya en esa primera versión se obtuvo, en el pre-testeo, la información esperada. Así mismo surgió una pregunta más, con el fin de obtener mayor amplitud en una de las categorías. Esta segunda versión, la definitiva, constó de ocho preguntas abiertas, indagando principalmente sobre las dificultades percibidas para el sostenimiento de estudiantes, cómo se trabaja para su retención y qué estrategias se podrían aplicar para una mayor afiliación, pensando sobre todo en la continuidad educativa en un ciclo superior. Así mismo se solicitó en una de las preguntas que los docentes y las educadoras narraran una anécdota en la cual se hubiera podido retener algún alumno cuya desvinculación parecía inminente. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada promedio de 25 minutos.

3.10 Categorías teóricas desde donde partió el análisis

A continuación, en la Tabla 8 se visualizan las categorías apriorísticas desde donde partió el análisis y que sirvieron como antecedentes para el abordaje teórico y práctico del presente estudio. La mencionada tabla presenta los referentes desde donde se desprendieron cada una de las categorías.

Tabla 8*Categorías teóricas que se identifican a partir del aporte de los antecedentes*

| Categorías | Fuente |
|--|--|
| Vínculo con otros | González (2016), SEMS (2019) |
| Relación con los docentes y con los aprendizajes | Ferrarese (2017), Razo (2018), Fernandez (2018) |
| Sentido de pertenencia y motivación | Estrada (2014), Cardozo (2015), García, D. (2015), González (2016), UNESCO (2016a) |
| Proyecciones sobre escolarización y vinculación con el trabajo | Estrada (2014), Ventós (2015), Cardozo (2015), Fernández et al. (2018) |
| Contexto socioeconómico | Fernandez (2010), García, D. (2015), González (2016), Mancebo y Pérez (2018) |
| Apoyo familiar | UNESCO (2016a), Vaccotti (2019) |

3.11 Plan de análisis de datos

En lo que refirió al plan de análisis del presente estudio, lo primero fue ajustar la información recabada de las entrevistas con las categorías apriorísticas, identificando, además, categorías emergentes. De acuerdo a Mejía Navarrete (2011), el análisis de datos es un elemento central de la investigación donde convergen la dinámica y la organización del estudio, a partir de la búsqueda de patrones generales.

El análisis permitió que emergieran enunciados en forma de proposiciones, en donde, y tal como lo señala el propio autor: “las proposiciones que se desprenden de los datos, pueden ser descriptivas y empíricas, también, en un plano superior, las conclusiones pueden ser explicativas y teóricas” (Mejía Navarrete, 2011, p. 48).

En base a los objetivos establecidos se reordenaron los datos buscando generar categorías que respondieran a cada uno de ellos. Este reordenamiento se realizó por grupos: estudiantes, docentes de taller, educadoras, individualizando a cada uno de ellos y codificando en una planilla de excel.

Los datos recabados, desde el primer momento fueron codificados entendiendo que esta codificación es la principal herramienta y estrategia para la confección de categorías en investigaciones cualitativas (Maxwell, 1996). Tal como señala Hernández Sampieri et al.

(2010) en relación a los datos, con la codificación se pretende “tener una descripción más completa de éstos, se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos elementales; finalmente, se trata de generar un mayor entendimiento del material analizado” (p. 448). En esta investigación se cuantificó “el gusto por la UTU” de cada estudiante, así como el apoyo institucional y el apoyo familiar percibido,

Cabe señalar que el análisis del estudio se dio de manera continua, como señalan Yuni y Urbano (2014): “en el paradigma cualitativo recolección y análisis de la información son un proceso continuo y espiralado en el que las técnicas de recolección de datos se van afinando y la información sobre el mismo fenómeno adquiere nuevas profundidades”. (p58)

Una variante del análisis aplicado como instrumento en sí mismo, además, fue la aplicación del uso de anécdotas tanto para estudiantes como para docentes, usado con la finalidad de recabar información a partir de un acontecimiento de la realidad. La anécdota adquiere un carácter instrumental, donde a partir de un enfoque biográfico se sustenta la investigación y se permite visibilizar los datos desde otro lugar (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Según Fuster (2019) el uso de relatos, historias o anécdotas para el abordaje de información garantiza datos asertivos. Van Manen (2003) promueve la herramienta de la anécdota cuando lo que se pretende es brindar explicaciones sobre cuestiones fenomenológicas hermenéuticas que se quieran investigar, centrándose en la experiencia vivida, ya que ésta tiene la capacidad a diferencia de un registro histórico, de ser “una narración poética que describe una verdad universal”. (p. 134)

3.12 Organización final de las categorías utilizadas en el análisis de las entrevistas

El estudio realizado, reafirma, soslaya y agrega algunas de estas categorías posiblemente por la particularidad de la población y la escasez de estudios referidos a la temática desde la afiliación y no desde la desafiliación o desvinculación de estudiantes. Para la organización y análisis de los datos recabados se elaboró una tabla de categorías que tomó como punto de partida las que se identificaron a partir de la teoría (ver Tabla 8) a las que se sumaron las emergentes de acuerdo a los distintos objetivos específicos de la investigación (ver Tabla 9).

Tabla 9*Categorías por objetivo*

| Objetivos | Categorías |
|--|---|
| | Factores institucionales y/o académicos |
| 1 –Describir los aspectos que favorecen y/o amenazan con la continuidad educativa | Relación con los aprendizajes Factores vinculares Factores socioeconómicos Apoyo familiar |
| 2 - Indagar sobre el futuro percibido por estudiantes de FPB | Relación estudio y trabajo Proyección a futuro |
| 3 - Identificar propuestas o estrategias que podrían favorecer la afiliación educativa | Integrar a la familia Hacer extensivos otros talleres o áreas de conocimiento Continuar los estudios en la misma orientación Acompañar en la transición de niveles |

Nota: En sombreado oscuro se identifican las categorías que emergieron de la empiría.

3.13 Previsiones para asegurar la validez y confiabilidad de los datos

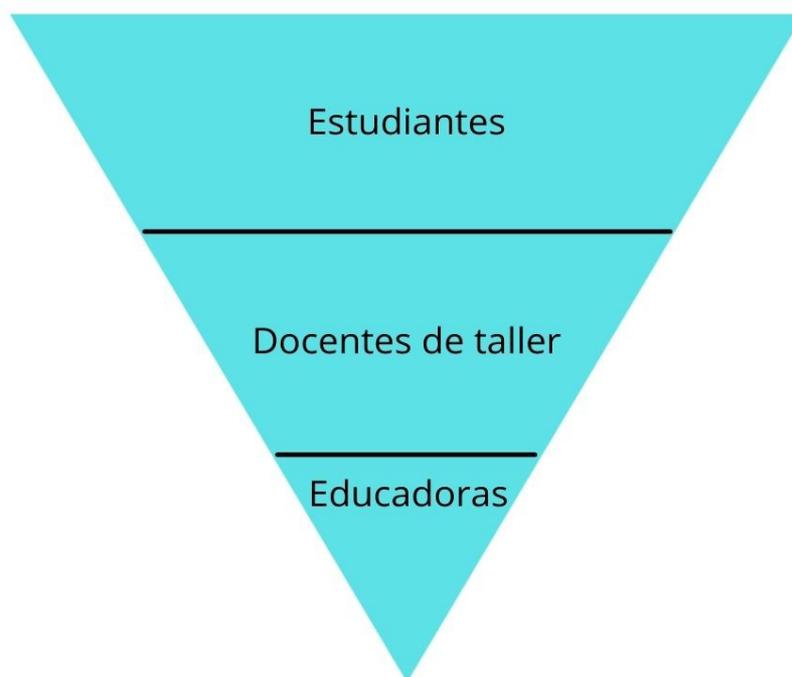
En tanto validez del conocimiento, el procedimiento metodológico y los instrumentos empleados buscaron responder las preguntas de rigor que hacen a la presente investigación, aportando confiabilidad a partir de que los datos obtenidos están dados a partir de la realidad observada, evitando sesgos y distorsiones sistemáticas (Yuni y Urbano, 2006).

En el afán de brindar confiabilidad al estudio se aplicó la técnica de triangulación de datos a partir de la utilización de entrevistas en profundidad semiestructuradas, tanto para estudiantes como para docentes tal que puedan ser comparados los datos obtenidos con conclusiones de otras investigaciones (Denzin, 1970 -citado en Maxwell, 1996-). También sirvieron de validación los pre-testeos realizados con educadores y estudiantes de otra Escuela Técnica, diferente a la que se desarrolló el estudio.

En la Figura 4 se visualizan los tres componentes intervinientes en la triangulación de datos

Figura 4

Triangulación de datos



En lo que refiere a las expertas que validaron los guiones de entrevista para estudiantes y docentes las mismas fueron tres. La primera de ellas es Magíster en Psicología y Educación, coordinadora de UCDIE dependiente de ANEP/CODICEN, docente y educadora de FPB entre 2008 y 2013 en una Escuela Técnica del sur del país e investigadora del plan, lo que la vuelve una experta dado su conocimiento del FPB, y del interciclo primaria-secundaria.

La segunda experta es Psicóloga, Magíster en Educación y Gestión Educativa en ORT, educadora activa de FPB desde el inicio del programa. Además, con experiencia de trabajo en INAU la hacen una experta en el conocimiento de las realidades de la población de estudio.

La tercera experta es profesora adscripta grado 4 que trabaja en ciclos básicos de secundaria y UTU, y particularmente está a cargo de los grupos de FPB de una Escuela Técnica del mismo departamento donde se realizó el estudio, desde el inicio del plan en 2007, lo que la hace experta en las particularidades de las juventudes que cursan ciclo básico y aquellos aspectos formales y reglamentarios del plan FPB.

En todos los casos la comunicación se realizó de manera personal, y luego se envió una nota por correo electrónico conteniendo además los cuestionarios a validar, y por esta misma vía se recibió la devolución con los comentarios correspondientes para la validación del instrumento. En el Anexo 4 puede visualizarse los aspectos recabados y la singularidad del cuestionario (ver Anexo 4, p. 118). Como ya fuera mencionado, se pidió a cada experta que ante cada pregunta puntuaran de acuerdo a escala Likert de 1 a 5, la claridad, representatividad y adecuación de cada una de ellas; y así mismo se dejó un espacio para que las expertas pudieran brindar sus observaciones al respecto. Se destaca de la devolución, singularidades de cada experta, la tercera aportando aspectos formales, la segunda factores emocionales a recabar y la primera brindó un análisis crítico y enriquecedor en los contenidos a desarrollar.

Respecto a los aspectos cuantitativos, las valoraciones obtenidas en cuanto a claridad, representatividad y adecuación, otorgó la información necesaria para cotejar, mantener o reformular cada una de las preguntas de los instrumentos. Los resultados mostraron que las mayorías de las preguntas obtuvieron 4 o 5 puntos por lo que se hizo notoria la confiabilidad del instrumento.

Luego se realizaron pre-testeos, entrevistas con poblaciones similares, donde se fue ajustando cada instrumento. En el caso de los docentes surgió una pregunta más y en el caso de los estudiantes se dividió por categorías el instrumento, se incorporaron nueve preguntas más y se adaptó a un lenguaje más próximo a los adolescentes.

En lo específico acerca de pre-testeos realizados a estudiantes, existieron tres instancias de entrevistas con adolescentes de diferentes orientaciones, de otra institución que también estaban cursando el último año de FPB. Del primer formato no surgían aspectos esenciales, los estudiantes no comprendían algunas preguntas y los aportes eran monosilábicos o muy escuetos.

En la segunda instancia de pre-testeo existió una aproximación mayor a lo que se buscaba recabar, pero el cuestionario continuaba siendo poco amigable para los informantes y para el investigador, los datos eran fragmentados y continuaban quedando algunos aspectos sin ser considerados.

En la versión final se dividió por categorías el guion, en procura de generar un hilo conductor entre las respuestas recabadas, buscando profundizar en aspectos fundamentales del estudio.

Además, se agregaron o modificaron preguntas y se verificó el lenguaje para generar empatía con los informantes y que comprendieran exactamente qué era lo que se preguntaba. Por último, en el caso de una de las preguntas se modificó la formulación para evitar sesgo. Se adjuntan las distintas versiones (ver Anexo 5, p. 127).

En la Figura 5 se visualiza lo buscado desde la validación de los instrumentos.

Figura 5

Validación de los instrumentos



3.14 Criterio de rigor científico

En tanto validez del conocimiento, el procedimiento metodológico y los instrumentos empleados buscaron responder las preguntas de rigor que hacen a la presente investigación, aportando confiabilidad a partir de que los datos obtenidos, los cuales se dieron a través de la realidad evidenciada, evitando sesgos y distorsiones sistemáticas (Yuni y Urbano, 2006).

Bisquerra (2009) señala la importancia de asegurar la verdad de conocimiento, con lo que las entrevistas buscaron recabar desde la subjetividad de cada estudiante y docente la mayor profundidad en las categorías que se pretendían desprender del estudio y así contextualizar el objeto de estudio con datos significativos, que pudieran ser considerados en otros estudios similares.

En cuanto al tipo de triangulación utilizado el mismo consistió en triangulación de datos en tanto las fuentes utilizadas para la recolección de información fueron estudiantes y docentes.

El término triangulación es un concepto adoptado en antropología a partir de trabajos de campo para indicar que es necesario, como mínimo, poder contar con dos puntos de vista diferentes para obtener una imagen fiable y adecuada de un determinado fenómeno. (E. Gutiérrez, 2007, p. 613)

En el caso del presente estudio se realizó triangulación de datos a partir de los aportes surgidos de los informantes: estudiantes y docentes, lo que permitió contrastar las percepciones de ambos en tanto oportunidades de afiliaciones en un ciclo superior.

Se buscó dar sentido de transferibilidad y valores representativos de la realidad, tal que den credibilidad a los resultados obtenidos (Bisquerra, 2009). Así mismo, en la búsqueda de rigor científico todas las entrevistas fueron transcritas en su totalidad por el investigador aplicando el método de códigos de Poland a fin de que de la transcripción se pudiera obtener información coherente y real (Rapley, 2014).

La implicación del investigador en tanto las decisiones sobre la temática, metodologías e instrumentos para la presente investigación corresponden a las formas que a priori y desde el trabajo y el conocimiento en el área educativa se consideraba responderían la temática de estudio de la manera más objetiva.

En lo que tiene que ver con la distancia con el objeto de estudio esta fue la justa y necesaria para recabar datos válidos. En lo referido a las entrevistas que se realizaron se buscó un involucramiento acorde con los informantes para así obtener la mayor cantidad de detalles tal que permitan construir conocimiento (Hernández Sampieri et al., 2010).

3.15 Ética de la investigación

En lo que refiere al lugar ético desde donde debe trabajar el investigador y por la propia confianza con el estudiante, fue fundamental mantener la información en un plano de absoluta confidencialidad (Meirieu, 2001).

La presente investigación, en tal sentido, pretendió respetar y salvaguardar la esencia de los datos de cada informante. Se mantiene en el anonimato y será de uso estrictamente confidencial los datos recabados de alumnos, los cuales en la mayoría son menores de edad. “Ante todo el investigador tiene una obligación con respecto a los derechos, necesidades,

valores y deseos del (os) informante (s)” (Creswell, 1994, p. 16).

Siguiendo la línea de Bisquerra (2009) la presente investigación asegura el anonimato, la confidencialidad y la autonomía en la participación de los estudiantes y docentes, garantizando así su privacidad. En lo que hace a la ética en el desarrollo del proyecto, el investigador se compromete a hacer un uso debido y responsable de la información, facilitando los datos para investigaciones futuras.

Una vez realizado el proceso de validación de expertos a mediados de agosto y el pre-testeo durante la última semana de agosto y primera de setiembre, se estuvo en condiciones de realizar las entrevistas a docentes y estudiantes. En relación a las entrevistas a estudiantes y docentes se envió un consentimiento para ser firmado (ver Anexo 1, p. 113), y en los casos de estudiantes menores se obtuvo la autorización de los referentes adultos.

Cabe consignar que, durante el transcurso de la investigación, el investigador desempeñó sus funciones laborales, como educador FPB, en otra Escuela Técnica para evitar sesgos.

4. CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La lógica secuencial presentada en el análisis de resultados obedece a un orden a partir de categorías macro que van siendo atravesadas por otras más específicas, yendo de lo general a lo particular, develando factores que favorecen la afiliación y otros que la ponen en riesgo. Así mismo, se presentan resultados que tienen que ver con el futuro percibido por los estudiantes de la muestra y estrategias o propuestas surgidas de los distintos informantes en pro de una mayor afiliación.

En lo relativo a la investigación se comenzó atendiendo aspectos institucionales y académicos desde donde surgió que el rezago es una característica común a todos los estudiantes participantes del estudio.

Luego de analizado y contextualizado el rezago estudiantil, se presentan aquellos aspectos que tienen que ver con el relacionamiento con los aprendizajes.

Analizado el relacionamiento con los aprendizajes se indagó sobre cómo afectan los aspectos vinculares a la afiliación, atendiendo el vínculo entre pares y con los referentes adultos institucionales. A lo mencionado se agrega el análisis de cómo afecta el vínculo y apoyo de la familia.

Habiendo analizado los factores que favorecen o amenazan la afiliación educativa se procedió a conocer el futuro percibido por los estudiantes, indagando sobre la relación estudio – trabajo y las proyecciones que integran aspectos sociales, cognitivos y humanos.

Por último, se abordaron aquellas propuestas o sugerencias que surgen en el análisis por parte de estudiantes, educadoras y docentes.

Cada ítem está presentado atendiendo las percepciones de los informantes, mostrando distintas miradas sobre una misma problemática, permitiendo así la triangulación de datos.

4.1 Factores que afectan la afiliación

En este apartado se desarrollan los factores que afectan la afiliación, algunos de ellos negativamente y otros dependiendo el contexto pueden ser favorecedores u obstaculizadores. Se realiza un recorrido que transita factores institucionales y académicos, la relación con los aprendizajes, factores vinculares, factores socioeconómicos y la incidencia del apoyo familiar.

4.1.1 Factores institucionales y académicos

En este apartado se hace referencia a cómo el rezago escolar y la consecuente sobreedad del estudiante incide en su afiliación. Todos los estudiantes entrevistados cursan su trayectoria educativa con algún rezago, sea de ciclo básico o de primaria, por lo que el rezago podría ser visto como una característica de los jóvenes que estudian mediante este plan en la Escuela Técnica seleccionada. Cabe consignar que Uruguay es: “uno de los países de mayor rezago en cuanto a la finalización de la educación media, muy por debajo del promedio de la región” (Fernández, 2010, p. 66). Para el mismo autor, las poblaciones vulnerables cuentan con menores oportunidades para completar la EMS, lo que explicaría el rezago entre los estudiantes de la muestra.

4.1.1.1 El rezago en los estudiantes de la muestra

El promedio de edad de los estudiantes entrevistados fue de 16,7 años, lo que representa aproximadamente 2 años de rezago en su trayectoria educativa. En lo específico de cada centro, en la sede central el promedio es de 17 años y en su anexo 16,4. Los máximos y mínimos de edades son: en la sede central, 20 y 15 años, y en el anexo, 21 y 15 años. En la Tabla 10, se visualizan los mínimos, máximos y medias, así como también el rezago promedio.

Sobre los años de rezago, es difícil definir una edad esperada para un nivel educativo, ya que la propia trayectoria de cada estudiante es relativa, existiendo una “ventana” amplia de edades, con las cuales podrían tener la edad esperada, pero al mismo tiempo tener algún año de rezago previo. Por ejemplo, hay estudiantes que ingresan al ciclo básico con 11 años, pudiendo así iniciar su último año de ciclo básico con 13 años. Por las fechas en las que se llevaron adelante las entrevistas de este presente estudio (setiembre de 2020), las edades esperadas varían entre los 14 y los 15 años.

De las entrevistas y la información recabada por las educadoras, surge que todos los estudiantes de la muestra tienen al menos un año de rezago. Además de lo complejo de determinar con exactitud la cantidad de años de rezago, por lo señalado anteriormente, surge la distinción entre dos posibles años de rezago vinculados a las edades esperadas para el nivel educativo del estudio (ver Tabla 10).

Tabla 10*Características etarias y de rezago de la muestra*

| | | Mínimo | Máximo | Media | Rezago |
|---------|---------------|--------|--------|-------|------------|
| Central | Belleza | 18 | 20 | 19,0 | 4 a 5 años |
| | Música | 15 | 18 | 16,0 | 1 a 2 años |
| | Total Central | 15 | 20 | 16,4 | 2 a 3 años |
| Anexo | Gastronomía | 15 | 21 | 17,2 | 2 a 3 años |
| | Deporte | 15 | 16 | 15,5 | 1 a 2 años |
| | Total Anexo | 15 | 21 | 17,0 | 2 a 3 años |

Como se aprecia en la Tabla 10, los oficios más vinculados a la salida laboral inmediata: Belleza y Gastronomía, tienen un rezago superior a los otros, lo que podría atribuirse a inscripciones “tardías” y debidas a la necesidad de una salida rápida hacia el ámbito laboral. Fernández (2010) señala que la transición estudio y trabajo en estudiantes de contexto vulnerable con rezago previo y la correspondiente sobreedad, suele darse a la misma vez, por lo que su ingreso al mercado laboral se da mientras estudian, condición que perjudica la afiliación educativa y razón por la cual los estudiantes se inclinan más a cursar cursos con una salida laboral rápida.

Las siguientes citas respaldan la inferencia realizada: “algo que te de una salida de trabajo como por ejemplo gastronomía que te da salida de trabajo” (E5G). Cuando se le pregunta a la estudiante E10B por qué estudia lo que estudia, ésta manifiesta: “para lo que todo el mundo quiere, trabajar, tener lo suyo”. Ambos estudiantes responden a la lógica planteada, ya que ambos son mayores de edad por lo que cuentan con un rezago considerable.

Los otros dos talleres, no tan específicos en cuanto a proyección laboral: música y deporte, tienen entre 1 y 2 años de rezago, e igual aquí se visualiza en algunos casos, por quienes buscan una salida laboral rápida, la necesidad de un cambio de orientación, tal que le permitan mayores oportunidades, así lo señala E18M: “Hay gente que le sirve esto lo de la música, hace cosas en carnaval, hace mucho, pero a mí no siento que me sirva demasiado para trabajar”. Este estudiante deja de manifiesto la necesidad de tener que optar por otra

orientación en un ciclo superior, debido a que no visualiza una salida laboral desde las habilidades técnicas adquiridas en el FPB de música.

Si bien el contexto es diferente entre la sede central y el anexo (ver ítem 3.3, donde se describe el contexto), no se aprecian diferencias en cuanto al rezago promedio, ni aspectos etarios relevantes, (ver Tabla 11 en Anexo 7, p. 134).

Un hecho significativo que surge del total de estudiantes entrevistados es que en el anexo la trayectoria educativa es continua, es decir que la repitencia que genera el rezago se dio en años anteriores al FPB que actualmente cursan. Sin embargo, en la sede central, cinco de los nueve entrevistados han repetido algún año de FPB sea en la misma orientación o en otra. Este hecho podría explicarse por una mayor oferta de cursos en la sede central. También podría explicarse, tal lo señala Estrada (2014), por una mala relación entre la afiliación juvenil y la desafiliación institucional. Para este autor la afiliación depende de la institución educativa, siendo la repitencia una consecuencia de la mala gestión. Independientemente de esta realidad, los números muestran que el rezago fundamentalmente se dio en trayectorias anteriores (ver Tabla 12). Como se puede visualizar, de los 18 estudiantes de la muestra, solamente 1 presenta rezago en el FPB que cursa y son 4 quienes pasaron anteriormente por otro FPB de diferente orientación técnica.

Tabla 12*Rezago en FPB que cursan los estudiantes de la muestra*

| FPB | Locación | Muestra (N° de estudiantes) | Rezago en FPB dentro de la misma área técnica (N° de estudiantes) | Rezago en otro FPB de área técnica diferente (N° de estudiantes) |
|-------------|--------------|-----------------------------|---|--|
| Música | Sede central | 6 | 0 | 2 |
| Belleza | Sede central | 3 | 1 | 2 |
| Gastronomía | Anexo | 5 | 0 | 0 |
| Deporte | Anexo | 4 | 0 | 0 |

4.1.1.2 Características de la experiencia en FPB que favorecen la afiliación

Por lo señalado anteriormente y en tanto la afiliación con la institución educativa, estos estudiantes que provienen de alguna experiencia negativa en secundaria destacan su experiencia en FPB por sobre las anteriores en relación a diversos factores. Los factores a los que hacen referencia son: la menor carga de materias, una mayor accesibilidad de los aprendizajes, el mayor acompañamiento de docentes; otro factor es el área específica de la orientación del gusto del estudiante y por último la comodidad percibida respecto a la institución.

4.1.1.2.1 Menos materias, mayores oportunidades de afiliación

Relacionado al primer factor, en tanto un número significativamente menor de asignaturas, se puede visualizar un común denominador acerca que el FPB otorga mejores oportunidades de egresar del ciclo básico, dado la menor carga horaria de materias teóricas. La menor carga de

asignaturas podría corresponder tal lo señala Ferrarese (2017), con brindar la posibilidad de que los estudiantes puedan transitar con mayores oportunidades de sostener a partir de experiencias de educación técnica y sin tantas asignaturas.

El estudiante E7D señala: “yo quería ir al liceo de Floresta, pero lo que no me gustaba ahí era las materias porque hay doce materias y yo con muchas materias no puedo, y acá hay menos, hay siete u ocho, yo con ocho puedo”. En el mismo sentido, E4G señala: “es mejor que el liceo, más aliviado (...) son menos materias y son menos gurises, yo hice un año de liceo y lo repetí. No me gustaba, yo salí de la escuela y quería venir para la UTU”

Otros factores comunes que tienen que ver con estas mayores oportunidades se vinculan con lo accesible y lo acompañados que se sienten los estudiantes de la muestra. En cuanto a la “accesibilidad” E16M señala: “es más fácil, o sea, en el liceo tenía un montón de bajas o sea casi todas las materias bajas y acá pasé el año pasado sin ninguna baja inclusive”.

En cuanto al acompañamiento recibido como factor que favorece la afiliación, E13M señala: “que los profes son más, tipo te ayudan, si vos no entendés te vuelven a explicar, cosa que en el liceo que fui no encontraba ese apoyo”.

Estas últimas citas dejan entrever que no solamente la menor carga de materias teóricas, sino la mayor contemplación y acompañamiento podrían tener que ver con una experiencia exitosa en FPB. En relación al acompañamiento y tal como se señala en ANEP (2019a), éste es fundamental y debe darse de manera conjunta e igualitaria, a pesar de las diferencias de responsabilidades, tal que genere una experiencia en el estudiante que le permita desarrollar su propia emancipación.

4.1.1.2.2 La oferta educativa que atrae

En lo relacionado con la orientación y el gusto por el oficio que los estudiantes aprenden, queda evidenciado que la afiliación está vinculada directamente con ello, así lo destaca E11B: “en la UTU aparte de las materias tengo capilar que es lo que más me gusta y presto más atención, en el liceo iba para ir no más”. La capacidad de atención y adquisición de conocimientos parece ser mayor, cuando la oferta educativa es atractiva para el estudiante.

En cuanto a la satisfacción hacia lo institucional, es posible identificar una clara identificación de sentimientos positivos de los estudiantes cuando refieren a su vínculo con el centro de estudios. Lo expresado se pone de manifiesto en la siguiente cita: “me gusta el ambiente que

hay” (E2G). En la misma dirección, otras respuestas fueron: “me siento igual que en casa” (E3G); “me siento bien, me siento feliz” (E15M).

Cabe destacar en relación al último factor vinculado a la afiliación a partir de la comodidad que sienten los estudiantes en la Escuela Técnica seleccionada, que se relevó y solicitó a los entrevistados que valoraran “el gusto por la UTU” mediante una escala de Likert, donde 1 era lo mínimo y 5 lo máximo, y el promedio de las 18 opiniones recabadas fue de 4,3, con la particularidad que tanto en la sede central como en el anexo la valoración fue esa. En la misma dirección cuando se indagó cuantitativamente acerca del apoyo percibido por la institución, el puntaje promedio fue de 4,5 lo que podría ser visto como la causa de la satisfacción percibida por la concurrencia a la institución educativa. En la Tabla 13 se visualiza la valoración por sede en tanto “gusto por la UTU” y el “apoyo percibido por la institución”.

El matiz existente en tanto la percepción promedio de 4,5, es que el promedio percibido en el anexo es de 5 puntos y en la sede central de 4 puntos, lo que en alguna medida quizá explique la continuidad “perfecta” de quienes están por egresar en el anexo por sobre quienes lo van a hacer en la sede central, donde hay estudiantes (5) que tienen algún fracaso anterior en el FPB. También es necesario aclarar que de acuerdo a datos que se desprenden de la oferta educativa de ambos centros, en la sede central es más amplia la oferta, por lo que estudiantes con experiencias negativas en FPB pueden acceder a otros cursos del mismo plan con mayor facilidad.

Tabla 13

Promedios cuantificados mediante escala de Likert

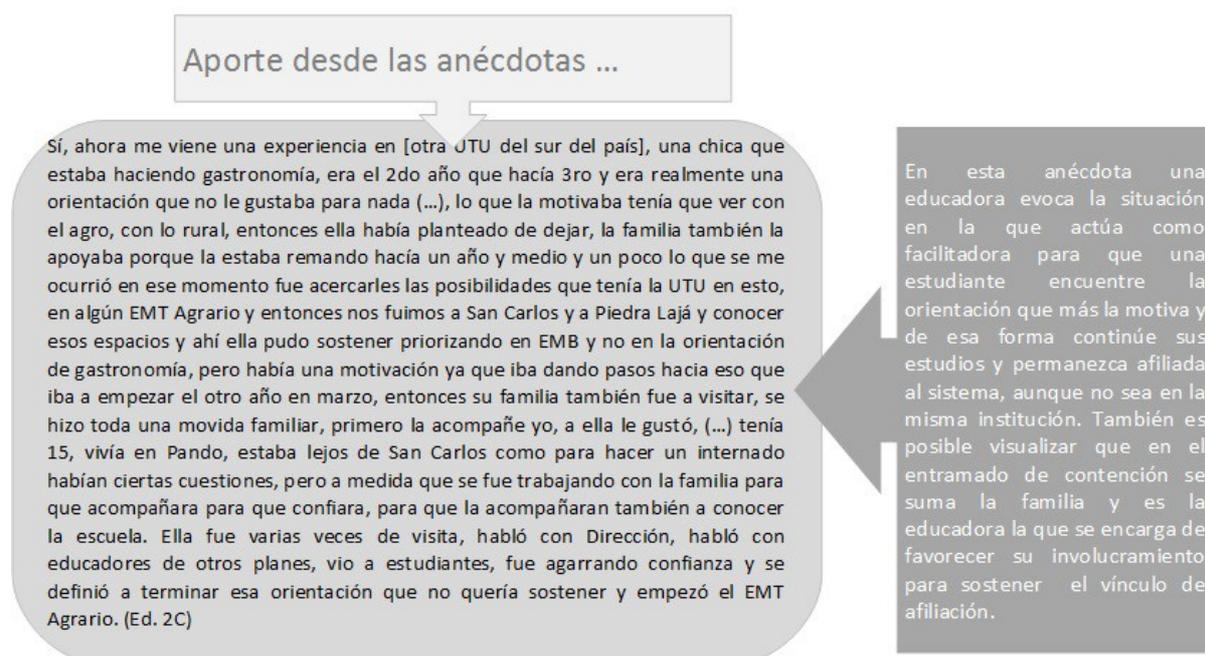
| | Gusto por la UTU | Apoyo percibido por la institución |
|--------------|------------------|------------------------------------|
| Sede Central | 4,3 | 4 |
| Anexo | 4,3 | 5 |

A continuación, se presenta en la Figura 6, una de las anécdotas desde donde se puede

visualizar la motivación a partir de la cual un estudiante podría mantenerse afiliado.

Figura 6

Aporte de las anécdotas 1



4.1.2 Relación con los aprendizajes

En este apartado se hace referencia al lugar que tienen los aprendizajes adquiridos con el futuro en EMS. Se visualiza desde diversos actores que la falta de exigencia y carencia de algunas asignaturas teóricas en FPB, en relación a las asignaturas de ciclo básico, por un lado, atrae y por otro obstaculiza la continuidad educativa en un ciclo superior.

Sobre la falta de asignaturas el docente D1B, reconoce que en los cursos de nivel superior, se presentan algunas dificultades relacionadas a esta carencia, tal como lo señala:

La carga horaria en lo que tiene que ver con las materias teóricas no es tanta y bueno capaz ahí se presenta cierta dificultad en lo que es cuando tienen que trabajar en lo que son las materias. A mí me ha pasado como docente en los cursos de educación media

que presentan algunas dificultades ahí más que nada.

En cuanto a carencias de contenidos la docente D2M manifiesta la falta de aprendizajes adquiridos en años anteriores y afirma que representa una problemática si se tiene en cuenta que están a punto de egresar hacia un ciclo superior: “los chiquilines vienen sin saber determinadas cosas y ya es un tercero, ya es un año de que vas a egresar”.

En la misma línea de lo mencionado, la docente D3G manifiesta: “en EMP por lo que me dicen colegas los chiquilines van y como que no van preparados”. Esta aseveración es coherente con lo que afirma Estrada (2014, p. 433) quien señala: “(...) hay una deficiente formación en la educación básica que tiene como consecuencia que, ante una exigencia mayor en la EMS, los jóvenes no logran entender qué sucede en las clases y tienden a reprobar”. Esta reprobación para el mismo autor es uno de los detonantes para la consecuente desafiliación futura.

Así mismo, la población vulnerable destinataria del plan FPB, suele traer desde primaria bajos niveles de aprendizajes adquiridos, lo cual dificulta el vínculo con los aprendizajes de la educación media, además de las propias limitantes socioeconómicas (Terigi, 2009).

Otro aspecto a destacar, en complemento a lo mencionado, es lo que manifiesta la docente D2M, quien asegura que la ruptura entre EMB y EMS es más fuerte cuando la continuidad de los estudiantes no es en el área técnica desde donde cursaron en FPB, así lo manifiesta: “En cuarto no hay música en el liceo, un chiquilin que se vaya de música a cuarto donde no va a ver música se le va a hacer difícil”. Esta afirmación lleva a pensar en la necesidad de garantizar la continuidad educativa en la misma área y fortalecer los contenidos, en tanto aprendizajes de las asignaturas teóricas que complementan la técnica operativa adquirida en cursos de FPB.

En estrecha relación con lo mencionado, es preciso aludir a que la falta de exigencia es vista como factor obstaculizador en procesos de afiliación futura, también es destacada por la docente D4D cuando manifiesta en relación a la trayectoria de los estudiantes en el FPB:

Le facilitan tanto para que terminen que es por eso que me parece que no siguen, porque después fracasan olímpicamente. Es todo facilitado, todo hay que adecuarles (...) para que tengas un escrito presentable para que te contesten algo no lo mandes a estudiar porque no saben leer.

Esta falta de exigencia, tal como lo señala Cabrera Borges (2017) puede ser interpretada como una mayor flexibilidad por parte de los docentes para que sus estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial posible. Para esta autora entonces, la falta de exigencia es una estrategia de retención en estudiantes con vulnerabilidad, elemento que coincide con las características de la población de FPB, a partir de la cual se desarrolló el presente estudio.

Sin embargo, no son solo los docentes quienes visualizan esta carencia de aprendizajes, los propios estudiantes, sobre todo aquellos con experiencia en secundaria, dan cuenta de ello. El estudiante E8D señala: “en ese liceo era todito más exigente y eso que fui en primero”. En la misma línea la E6M manifiesta: “siento que hay muchas materias que se me complicaban que se salieron, que ni siquiera las veía necesarias por ejemplo historia, educación física”.

Algo que se desprende del análisis es que cuando la continuidad en EMS se da en el correlativo técnico del FPB, es decir con la misma formación técnica profesional, existen experiencias positivas, las cuales se alinean al pensamiento de Razo (2018) para quien los aprendizajes deben favorecer el desarrollo profesional de los estudiantes. Así lo manifiesta la educadora Ed.1A:

Lo que aprenden al vivir todo un FPB de mecánica automotriz los tres años y ver como siguen el EMP, todo el aprendizaje que ellos adquirieron los tres primeros años es muy notorio. Hay chiquilines que hoy están egresando de un EMP de segundo que quieren hacer un BP [Bachillerato Profesional] e incluso quieren hacer un profesorado de mecánica, o sea hay situaciones exitosas de estudiantes que han salido de FPB.

En la misma dirección la educadora Ed.2C, si bien adhiere a lo expresado por la educadora Ed.1A, hace referencia también a las dificultades que supone el tránsito a niveles siguientes: “En la parte profesional es positiva, el tema se complica con las materias curriculares, con la experiencia de estudio y con todas las cosas que el plan debería rever y mejorarse”. En esta cita se incorpora el hecho de la “experiencia de estudio”, factor que se desprende de muchas entrevistas con estudiantes y con referentes y que podría ser desencadenante de desafilaciones a futuro, en ciclos superiores.

Un aspecto particular vinculado a la formación técnica es la práctica. A ese respecto el docente D1B, en relación a su experiencia como docente de ciclos superiores, destaca la ventaja en el desarrollo de habilidades inherentes a la orientación práctica que cursa, lo que

facilitaría la afiliación y correspondería con los referentes que señalan la importancia de darle continuidad desde la formación adquirida en FPB. Así lo señala:

Como docente de EMP también te puedo decir que un estudiante que ya tiene un recorrido, un proceso hecho en el área en cuanto a lo que es lo práctico sí, la verdad que favorece. No es una garantía de que les vaya excelente y que tengan una continuidad y que egresen no es una garantía, pero podemos decir en líneas generales que sí, adquirieron una habilidad que después permite que el proceso sea bastante más rápido y ágil.

En la Figura 7 se visualizan los principales factores relacionados con los aprendizajes y que, además, afectan negativamente la afiliación educativa de los estudiantes de la muestra en el plan FPB.

Figura 7

Dificultades relacionadas con los aprendizajes en FPB



4.1.3 Factores vinculares

4.1.3.1 La integración entre los estudiantes como facilitador para la afiliación

En este apartado se relaciona el compañerismo y factores de integración grupal con la afiliación de los estudiantes. En tal sentido existe una amplia mayoría de los entrevistados que ven como determinante para su agrado a concurrir o mantenerse en la Escuela Técnica, el vínculo positivo con sus compañeros, así lo manifiestan las siguientes opiniones:

“El compañerismo que hay acá no lo hay en el liceo” (E2G).

“Estamos todos integrados bien en el sentido que nadie te hace problema por nada, vos podés ser como sos” (E13M).

“Me llevo bien con todos hasta con los que no son de gastronomía” (E5G).

Estas manifestaciones dejan en evidencia la importancia del contexto social y el vínculo entre pares como motor que mantiene afiliados a los estudiantes (González, 2016).

En algunos casos, alcanza con ser aceptado por unos pocos para mantenerse afiliados:

“Tengo una persona, o sea, un amigo que es lo único que me lleva a hacerme venir acá que fue lo que me impulsó a venir a mitad de año que fue hasta cuando estuve faltando” (E16M).

Desde el punto de vista de las educadoras entrevistadas la integración y el sentido de pertenencia son elementos fundamentales, desde donde desarrollan un vínculo de integración que refuerza la afiliación, tal como lo señala la educadora Ed.1A:

Acá vienen y muchos se saludan con un beso, no hay casi situaciones de violencia entre ellos, mucho compañerismo entre los gurises de la UTU, mucho sentimiento de pertenencia y que creo que se los trata como debe ser, como sujetos de derecho.

En lo que refiere a los antecedentes de esta investigación, en relación a la importancia del vínculo entre pares y el sentido de pertenencia señalado por la educadora Ed.1A, Estrada (2014) señala: “quien deja la escuela lo hace por razones sociales; si no tiene una meta clara y en particular una pertenencia a la institución o a un grupo de compañeros, es más fácil que abandone” (p. 437), lo que deja en claro el lugar que ocupa la satisfacción social en la continuidad de la población estudiantil.

No obstante lo anterior, el sentido de pertenencia no fue una categoría que se hiciera explícita en el estudio. Por el contrario, los estudiantes de la muestra no asumen el compromiso con las actividades propuestas por la institución, aunque se sienten “cómodos” allí. Se podría decir que la Escuela Técnica, sea en la sede central o sea en el anexo, es una segunda casa para los estudiantes, así lo manifestó E14M cuando se le preguntó cómo se siente en la UTU, y éste dice: “Bien, como si estuviera en casa”, En la misma dirección E17M señala: “me siento a veces incluso mejor que en mi casa”. Sin embargo, ninguno de los estudiantes de la muestra manifiesta participar en cuestiones didácticas desarrolladas por la propia institución, sino que su vínculo se encuadra como en un “club social” donde los estudiantes se sienten cómodos de compartir el mismo espacio.

La última interpretación puede ser confirmada desde la siguiente manifestación del estudiante E9D: “pareciera que falta más organización, no sé, yo capaz que soy chico y no entiendo no, pero pareciera que está todo más despelotado, los gurises andan por ahí, algunos no entran a clase, otros no quieren, solo vienen para estar”. En el mismo sentido el estudiante E7D, acerca de “cosas” que faltarían para estar más a gusto con el curso, señala: “Más juegos acá afuera”.

4.1.3.2 El vínculo entre estudiantes y docentes de taller como favorecedor u obstaculizador de oportunidades para la afiliación

En este apartado se hace referencia a cómo se relaciona el vínculo estudiante – docente de taller para la afiliación de los primeros. Parece ser claro, de acuerdo al contexto y la orientación, así como a la alta carga horaria, que los docentes de taller inciden positiva o negativamente en los estudiantes. Queda en manifiesto, tal como lo señala Ferrarese (2017), que los docentes tienen la capacidad de incluir o excluir a sus estudiantes a partir de las prácticas realizadas o el vínculo generado entre sí. A continuación, se detallan los factores que emergieron del estudio.

Desde la incidencia positiva se destacan las siguientes opiniones:

“[la docente D4D] no falta nunca, siempre es un buen ejemplo a seguir no solo como profesora sino con los estudiantes, ella se preocupa por nosotros, siempre” (E9D).

En esta cita se destaca la valoración del estudiante acerca desde el lugar en la que el docente sería un “ejemplo a seguir”. En tal sentido se señala la asistencia regular, el compromiso y la responsabilidad con la que asume su función para con sus estudiantes.

Otro elemento que surge del estudio es el componente “espiritual”, como una fuerza intangible, producto de la pasión y vocación del docente, desde la cual logra motivar a los estudiantes:

“cuando estoy en taller el profe nos da esa energía de hacer las cosas” (E12B).

De acuerdo a Razo (2018), es fundamental que exista un involucramiento del estudiante con sus aprendizajes, en donde el docente debe propiciar ese espacio, facilitando así el desarrollo de la motivación en el educando.

En contrapartida quienes se ven afectados negativamente, manifiestan:

Me causaba un poco de malestar estar con ella [docente de taller del año anterior] no sé por qué pero tenía algunos problemas en casa y ella se empezó a entrometer, porque yo ya estaba hablando con la educadora y eso y simplemente empezó a hablar ella y no sé como que hablaba sabiendo la situación cuando apenas le había hablado por arriba, no sé, empezó a dar unos consejos que no debía y no sé, me hizo sentir mal, como que exigía demasiado sabiendo más o menos mi situación [lagrimea]. (E16M)

Esta cita deja entrever el cuidado que los referentes deben tener para trabajar aspectos personales de los estudiantes. De acuerdo a la visión de la estudiante, el adulto debería intervenir solo cuando es habilitado por el interesado a que lo haga. Queda en evidencia el rol técnico del educador, figura identificada por la estudiante para contarle sus problemas.

A continuación, en ese sentido de malestar con los docentes de taller, se destaca la siguiente cita, donde se visualiza la falta de empatía entre la docente de taller y el estudiante, percibido como “destrato” por parte de este último, así lo manifiesta:

“Con la profe de deporte no me llevo muy bien porque, en secreto, es media loquita, y ta, con todos los profes me llevo re bien, impecable, o sea, nos tratan bien, yo los trato bien así son las cosas conmigo” (E7D).

4.1.3.3 La mirada de los docentes de taller en tanto vínculo y afiliación

Desde el lugar de los docentes de taller, una de las profesoras argumenta en función de los cuidados y atención que se le brinda al alumnado: “Siempre estamos procurando que no les

falten los boletos, que los horarios si llegan más tarde. Los profesores tratamos de que a ese niño no le falte la parte de la materia que perdió por llegar tarde por ese ómnibus” (D4D).

Otra docente apunta al fortalecimiento vincular a partir de la motivación hacia el estudiante, lo que condice con lo expresado por Carretero (2011), para quien la motivación en los estudiantes sucede cuando sus referentes docentes logran transmitir entusiasmo: “Yo creo que el “no puedo” es algo que si vos no crees en ellos es muy difícil, si vos mismo como profesor los estás tirando al piso y no crees en ellos es imposible” (D3G). Para esta docente existe una problemática que es la estigmatización que hacen algunos docentes con su población estudiantil, descreyendo que sus alumnos sean capaces de salir adelante con los estudios: “a veces se subestiman o se les pone un cartel al chiquilin, a veces hay profes que discriminan a los gurises (...) que te dicen “fulano no puede” o “porque él no va a poder hacer esto”. En la misma dirección la educadora Ed.2C manifiesta: “No se cree en que esos gurises puedan lograr más de lo mínimo”.

4.1.3.4 La referencia del educador para el sostenimiento educativo

En este apartado se hace alusión al lugar que ocupa el educador en la continuidad educativa de los estudiantes entrevistados.

Un total de 14 de los 18 estudiantes identifican a su educadora como referente institucional a la que acuden fundamentalmente como apoyo o para resolución de conflictos internos o externos. Este hecho coincide con las políticas de protección de trayectorias educativas en donde es importante que existan referentes educativos: adscriptos o educadores, para el sostenimiento y acompañamiento de los estudiantes (ANEP, 2019a). El apoyo percibido se manifiesta en las siguientes aseveraciones:

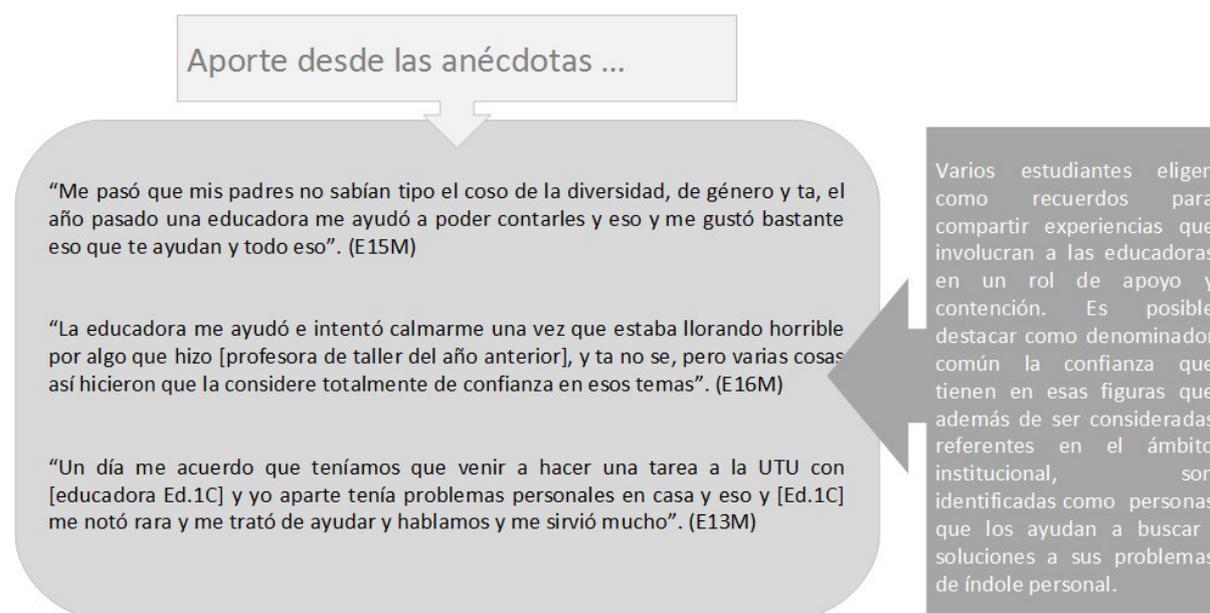
“Me aconseja [educadora Ed.2C] y si tengo algún problema ella es capaz de llamar a mi familia o algo para hablarlo ella y sino está al tanto y me ayuda en eso” (E12B).

En lo que me ayudan es en resolverme dudas, o sea, yo casi siempre que accedo cuando tengo un problema, es casi siempre un problema por mí, o sea, me siento mal o me siento que no entiendo por qué pasa cierta cosa y me siento mal y voy y hablo, me desahogo en ese sentido en poder hablar con alguien. (E17M)

Desde el otro lugar las educadoras entrevistadas ven en el vínculo con el estudiante una herramienta para conocerlo de forma más acabada, entendiéndolo como un todo, más allá de las horas de aula. En tal sentido, la educadora Ed.1A señala: “el vínculo del educador con los estudiantes me parece que es la herramienta que tenemos nosotros todos los días de ser referentes de charlar con ellos conocer qué es lo que les está pasando, cuál es su situación”. A continuación, en la Figura 8 se visualizan experiencias narradas por los estudiantes de la muestra en cuanto al vínculo y rol que asumen las educadoras y como se nutre el relacionamiento estudiantes-educadoras.

Figura 8

Aporte de las anécdotas 2



4.1.4 Factores socioeconómicos

En este apartado se hace referencia a las dificultades económicas que condicionan la afiliación educativa de los estudiantes. Tal como lo señala Terigi (2009): “los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender”. Estas necesidades económicas se vislumbran en no poder solventar los recursos materiales necesarios para un abordaje acorde al curso. También

se visualiza en el hecho que al alcanzar la mayoría de edad, los estudiantes ya no cuentan con boletos gratuitos o directamente surge la necesidad de ingresar al mercado laboral para poder sobrevivir y/o ayudar a la familia.

4.1.4.1 Obstáculos y facilitadores de índole económica

Dentro de las razones económicas que obstaculizan la afiliación de los estudiantes, se destaca a un número importante de estudiantes que reconocen inconvenientes económicos durante su trayectoria en FPB, y en particular en estudiantes mayores que no acceden ya a los boletos gratuitos, así lo manifiesta E5G:

Ya para este año como que se mi hizo un poco difícil porque los otros dos años anteriores en lo único que tenía que gastar era en los ingredientes que tenía que traer, ya este año por mi edad ya no me dan los boletos gratis, ahora me los tengo que pagar.

Esta última cita, así como la siguiente, dejan en manifiesto el “costo” económico existente en el FPB de Gastronomía, y lo complejo que hace solventar los gastos cuando el estudiante es mayor y no cuenta ni con becas, ni con boletos gratuitos. El no otorgamiento de becas en 2020 ha dificultado la culminación de los estudiantes del último módulo de FPB, así lo deja ver E4G: “el tema de gastar plata casi todos los días para los ingredientes, eso es en grupo y hay que estar gastando plata y todas esas cosas. Antes con la beca sí, pero ahora ya no están dando”. Tal como lo señala Mancebo y Pérez (2018), existe un condicionamiento para la afiliación dado por lo socioeconómico, o bien como lo señala Fernández (2010) quienes tienen mayores posibilidades económicas tienen una ventaja por quienes no la tienen.

Un factor que ayudaba a dar continuidad educativa a los estudiantes era justamente la beca que se otorgaba en cursos de FPB a través del Programa Uruguay Estudia (PUE) dependiente del Instituto Nacional de Educación y Formación Profesional (INEFOP) a un porcentaje de los estudiantes en situación más vulnerable, favoreciendo así su continuidad educativa (Instituto Nacional de Educación y Formación Profesional [INEFOP], 2018), así lo deja ver la educadora Ed.1A:

Una estrategia que es fundamental, que vemos que da muy buenos resultados es la

beca económica, que muchos tienen en FPB (...) que es de mucha ayuda para muchos gurises que no están en la situación económica para poder continuar y tener un seguimiento adecuado.

En la misma línea todos los docentes de taller ven en las cuestiones económicas una de las principales dificultades para continuar con los estudios, lo cual se manifiesta en las siguientes apreciaciones:

La mayoría de las estudiantes que han estado cerca de desvincularse es por una cuestión de recursos digamos, algunas que ya cumplieron los 18 años y entonces tienen que pagarse los boletos o que no tienen plata para el secador o que no tienen plata para la planchita, o que no tienen plata para esto o para lo otro, es todo siempre lo económico es el tema de todos los días, de hecho, la clase, la dinámica no se desarrolla con normalidad por una cuestión económica, meramente económica. (D1B)

En esta respuesta del docente se visualiza, al igual que se mostrara anteriormente desde el discurso de los estudiantes, que existen dificultades para los mayores de edad que ya no acceden a los boletos gratuitos y cómo afecta la asistencia regular al curso. En la misma dirección la docente D2M, incorpora la necesidad de tener una asistencia regular debido a la presentación del proyecto final:

Una de las cosas importantes de tercero es el tema de los proyectos, y que tienen que venir constante, por ejemplo, entonces la movilidad cuando queda lejos, por ejemplo, la institución y ellos, algunos ya sobrepasan los 18 por ahí, tienen que pagar boleto, ahí veo una problemática.

Para la docente D3G, que en el año 2020 no se dieran becas para cursos de FPB ha repercutido negativamente en los estudiantes: “lo económico es un factor que influye, más en esta época cuando no están las becas, por ejemplo, que ahora están quitando”.

Indudablemente el contexto de pandemia en el que se desarrolló el estudio, las reestructuras y protocolos institucionales, el desempleo y la incertidumbre global, han generado que las prioridades de las familias de los estudiantes sean otras. Así lo deja ver el docente D4D:

Hay muchos gurises carenciados que necesitan trabajar o porque los padres tienen que trabajar y ellos tienen que quedarse en su casa a cargo de los hermanos y ya no pueden continuar con un curso y asistir regularmente o porque directamente ya están cerca de los 18 y ya quieren trabajar para ayudar a la familia o para hacerse los gustos ellos.

En la misma dirección D2M señala:

Lo que pasa que el tema del FPB hay muchos que ya están grandes, ya están entre 17 y 18 años y a veces no sé, con el tiempo difíciles que corren hay que ayudar a las familias y el tema del trabajo es primordial (...) hay chiquilines ya en el FPB que están trabajando, están en tercero y ya tienen 18, y ya se les recontra complica para seguir los estudios, laburando, quien no.

De acuerdo a lo expresado por la educadora Ed.1A el principal obstáculo para mantener afiliados a los estudiantes es la urgencia de ingresar al mercado laboral, por la solución económica que representa para ellos: “Básicamente el trabajo, sobre todo con los grupos que egresan con mayores de edad, desde los 16, 17 y 18 años ya están con ganas de empezar a trabajar”, la misma educadora agrega: “una vez que ellos ven o tienen acceso a la economía, al dinero y ven que puedan comprar cosas, consumir, ahí es muy difícil hacerlos volver”. En esta cita queda evidenciado el doble componente existente en la relación estudio y trabajo. Tal como lo señala Estrada (2014) el trabajo es la principal causa de reincorporación al ámbito educativo, pero también lo es para la desafiliación futura, cuando el estudiante accede al mercado laboral.

Volviendo a la vivencia de los estudiantes que forman parte de esta investigación, varios de ellos, ante la necesidad económica, deben combinar estudio y trabajo, lo que dificulta el compromiso con el curso. E4G manifiesta: “Yo no vine lunes ni martes porque tuve que ir a trabajar”.

Para otros estudiantes, como ya se señaló anteriormente, a partir de la beca que otrora se entregaba se solventaban recursos los cuales servían con fines educativos y también siendo mayores y con necesidades económicas, poder contar con las herramientas para obtener un ingreso económico, tal como lo manifiesta E11B: “con la beca me compré, tengo todo lo que

es cepillo, planchita, secador, con eso es lo que estoy trabajando a domicilio ahora y esas cosas”.

4.1.5 El apoyo familiar y su incidencia en la afiliación

La falta de apoyo familiar es uno de los aspectos que más se repiten entre los distintos actores que hacen a esta investigación. No obstante, la percepción de los estudiantes entrevistados en cuanto al apoyo familiar y según la escala de Likert aplicada de 5 puntos, el promedio de resultados de las respuestas es de 4,5, visualizándose una naturalización de condiciones o conductas que podrían afectar directamente la afiliación de los estudiantes. En tal sentido la estudiante E11B señala:

 Mi hermano está preso y mi hermana ya salió y ta, ya estoy acostumbrada porque hace un año están presos. Pero a veces llego tarde o falto porque tengo que ir a hacer algún giro a mi hermana, a veces tengo que quedarme con mi sobrino y entonces tengo que faltar.

Sin embargo, más allá de la naturalización existente, sobre todo para la realización de “mandados” o “cuidados” de familiares, es claro que los estudiantes reconocen las dificultades para la afiliación con base fuerte en una relación negativa y falta de interés, perjudicial para el sostenimiento educativo. La siguiente cita da cuenta de ello:

 Creo que en vez de apoyarme [madre] me hunde la verdad y cada vez que intenta apoyarme otra vez para abajo (...) alguna que otra vez me ve mal, me intenta apoyar y acaba a los gritos y yo encerrada en el cuarto o algo por el estilo [llora]. (E16M)

En relación con el género asociado para el cuidado de familiares, no se desprende del estudio que exista una relación directa entre este hecho y el género femenino. Se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes de la muestra indistintamente del género ven condicionada su asistencia al centro educativo para tener que realizar “tareas del hogar”. La siguiente cita de un estudiante de género masculino da cuenta de ello: “Falto si no puedo venir porque yo cuido una anciana en casa” (E14M). Este dato evidencia diferencias con lo constatado en otros estudios como el de Cabrera Borges (2017), dado que no se apreció vinculación entre el

cuidado de familiares y el género femenino.

En cuanto a la historia que traen los estudiantes y cómo afectan las decisiones familiares, el estudiante E17M destaca: “yo cuando era chico no tenía apoyo de nadie, mi madre me había abandonado, mi padre vivía trabajando y mi abuela es una persona vieja que se centra en sus cosas”. Esta ausencia de apoyo y de considerar la opinión o gustos del estudiante quedan de manifiesto cuando a continuación señala: “siempre quise estudiar música, el tema es que mi familia no me lo permitía y por eso elegí informática”.

En tanto la importancia de lo vincular intrafamiliar, el docente D1B recuerda a dos estudiantes que se fueron de la casa por problemas con sus respectivas familias y cómo esto puso en riesgo el vínculo con la institución: “dos estudiantes que se fueron a vivir solas tuvieron problemas personales con sus respectivas familias (...) estaban muy desmotivadas por toda esa situación familiar”, el mismo docente señala:

Quando uno cita a una reunión de padres se encuentra con distintas realidades y es como muy claro cuáles son las familias que contienen al estudiante, eso se refleja después en la clase y uno entiende un montón de cosas en esas reuniones.

Esta cita refleja lo expresado por CAF (2018) para quienes la participación de las familias en el proceso y desarrollo educativo es fundamental. Una cuestión que aparece, dentro del núcleo familiar, posiblemente porque no accedieron a un nivel educativo superior (Ed.1A), es que con ciclo básico culminado ya sería suficiente para sus hijos, hecho que repercute negativamente en tanto afiliación y culminación de la educación media; así lo señala D3G:

A veces hay un pensamiento de las familias que bueno vos hacés el ciclo básico, tercero y te quedás en el molde porque ya está. Entonces como que la meta es hacer el ciclo básico y no ir más allá, piensan que con eso ya es suficiente.

Esta última cita, muestra además el desconocimiento de la obligatoriedad de toda la enseñanza media superior y las consecuentes dificultades que podrían tener luego para acceder al mercado laboral y/o generar mayores oportunidades de desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La misma docente señala:

Acá tenemos un caso de una chiquilina de que la mamá tuvo un hijo y la sacó de la

UTU para cuidar al bebé, entonces estamos hablando que le faltan 3 meses a ella para terminar ciclo básico y entonces es una pena de que se pierda esa oportunidad de poder terminarlo. Se habló con la mamá, porque no era el tema convencer a la chiquilina para que termine el año es al revés, ella quiere terminar, es convencer a la mamá de que mande a la chiquilina, pedirle por favor, para que termine ciclo básico.

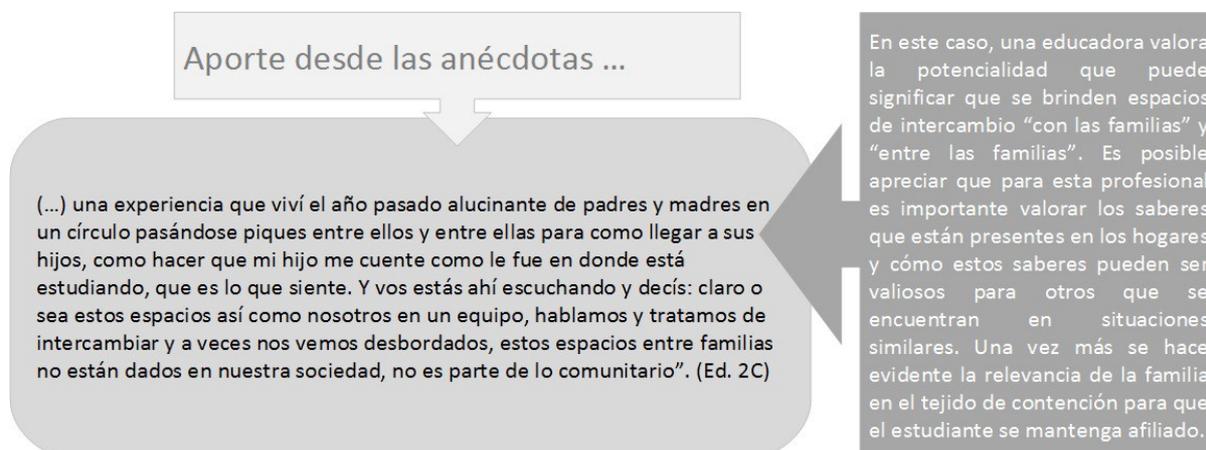
El apoyo familiar también se visualiza de acuerdo a la participación de ésta en la trayectoria educativa en EMB, siendo una de las principales dificultades el no involucramiento de la misma (Vaccotti, 2019). Para la educadora Ed.1A “el estudiante no tiene mucho incentivo del lado de la familia, esa es la parte fundamental convencer a la familia para que convenza a los chiquilines de continuar”. Cuando el propio núcleo familiar no visualiza la importancia de culminar la educación media, se pone en riesgo la afiliación de los estudiantes, tal como lo señala la docente D3G:

A veces pasa con padres demasiados permisivos que a nosotros nos cuesta más hablar con los papás, hacerles entender lo importante que es que su hijo termine, y que no es solamente terminar el ciclo básico sino lo importante que es para ellos seguir avanzando

La participación activa de la familia es uno de los elementos esenciales para la retención de estudiantes (UNESCO, 2016a). En la Figura 9, se visualiza una experiencia narrada por una de las educadoras destacando la importancia del involucramiento de la familia en cuanto la afiliación educativa de los estudiantes.

Figura 9

Aporte de las anécdotas 3



4.1.6 Factores determinantes para la afiliación

En la Figura 10, se representan los factores que inciden para la afiliación educativa. Como se puede apreciar, la familia y el trabajo son las principales variables en tanto apoyo necesario y elemento de búsqueda. La necesidad de independencia, de autonomía, atraviesa a todas las variables, ya que los estudiantes en su mayoría manifiestan esta proyección. Lo institucional, si bien no es tan preponderante, aparece como un articulador necesario entre la familia y el trabajo.

La "nube de palabras" generada en la mencionada figura se forma a partir de la jerarquía realizada por el investigador sobre conceptos claves del estudio de acuerdo a los datos relevados. Se consideró tanto lo cuantitativo, marcado por las veces que se mencionó cada palabra, como así también lo cualitativo, respecto al énfasis de las opiniones de los informantes.

Son "familia" y "trabajo" los conceptos a los que más recurren los informantes del estudio, por eso aparecen en el centro de la figura con el tamaño un poco mayor que "talleres" y "referentes", que son los dos conceptos que continúan en nivel de importancia para los estudiantes y docentes de la muestra.

"Vínculo", "aprendizajes" e "independencia", también aparecen, aunque en menor medida.

“Independencia” se coloca en vertical ya que surge del estudio que este concepto atraviesa a todos los demás factores. “Institución” es de los conceptos generados el que surge en menor media en comparación a los otros.

Figura 10

Conceptos claves que se vinculan a la afiliación.



4.1.7 Los recuerdos que dejan huella: Análisis de las anécdotas

En este apartado se abordan los factores que, bajo la indagatoria de relatos, los informantes recurren con mayor énfasis, o aquellos factores que primero vienen a la mente de los entrevistados cuando se les pide que relaten una anécdota.

Para el caso de los estudiantes de la muestra se relevaron anécdotas en donde éstos hubieran sido ayudados por alguna persona, dentro o fuera de la Institución, apoyando así a continuar con sus estudios.

Las anécdotas, sin embargo, no fueron una herramienta exclusiva de los estudiantes, sino que también se le pidió a los docentes y educadoras que relaten experiencias donde se haya podido

retenerlos

El uso de anécdotas, que a decir de Van Manen (2003), difiere del relato histórico en la capacidad para describir una verdad universal, se fundamenta en su cualidad narrativa, capaz de explicar la verdadera naturaleza de cuestiones humanas, con la particularidad de que el informante pueda hablar de su mundo. “La anécdota puede entenderse como un instrumento metodológico en ciencias humanas para hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa” (Van Manen, 2003, p. 132).

Algunos de los relatos, los cuales tenían una línea clara en alguno de los factores analizados en el punto 4, fueron desglosados según el lugar de incidencia.

En lo referente al estudio, al momento de seleccionar un episodio de su vida, en relación a las vivencias en la institución, dentro del plano estudiantil, priman las respuestas que refieren a aspectos vinculares. Si bien al momento de preguntarle la anécdota se los orienta con ideas que tienen que ver con lo vincular interesa saber qué figuras jerarquizan ellos dentro de su relato de vida, es decir dentro de lo vincular, en esa relación existente de esta categoría con la afiliación, de quién se acuerdan, cuál es el actor que mencionan y qué predomina.

En algunos casos mencionan a las educadoras como sus referentes institucionales, en otros casos aluden a la relevancia del apoyo de sus pares y finalmente otros se focalizan en el vínculo que establecen con los docentes. Respecto a esto último, los relatos que más se repiten en tanto sostenimiento educativo son los que tienen que ver con aspectos referidos a la orientación de estudio, es decir estudiantes que fracasaron o estaban por fracasar pero que encontraron en el área de estudio la motivación necesaria para continuar los estudios.

Otro aspecto que jerarquizan para incluir en sus relatos es el lugar de la familia cuando esta actúa como impulsor para mantenerse vinculados a la institución.

Como es posible apreciar, las anécdotas resultaron un recurso relevante para recabar las percepciones de los estudiantes consultados, quienes jerarquizaron los aspectos socioculturales que inciden en su vinculación con diferentes actores y la influencia que esto tiene en su afiliación a la institución.

En la Tabla 14 se ofrecen algunas evidencias que dan cuenta de los diferentes aspectos que priorizaron los estudiantes cuando fueron invitados a compartir una anécdota.

Tabla 14*Factores vinculados a la afiliación que emergen de las anécdotas*

| Categoría | Subcategoría | Evidencia empírica |
|---------------------|-----------------------|--|
| Factores vinculares | Vínculo con educadora | Cuando le contaba mis problemas que me pasaban ella [educadora] siempre estaba ahí, igual que cuando salió a dar la cara con un viejo baboso. (E6D) |
| | Vínculo con pares | A mí me operaron de los talones y después de recuperarme inicié a venir a la UTU y yo como era bien necio subía las escaleras aunque doliera, subía, claro ya después dije no puedo seguir así porque es empeorar y todo el sufrimiento que pasé y ta, ahí siempre tengo un amigo que siempre me ayudaba a pedir el ascensor. (E18M) |
| | Vínculo con docentes | Si nosotros no podemos algo, ella [docente D4D] lo hace por nosotros, nos paga, yo que sé, lo que sea, una vuelta me acuerdo de que no teníamos, precisamos la balanza y fuimos hasta la farmacia de acá cerca y nos pagó ella. (E9D) |
| Apoyo Familiar | | Papá siempre fue el que me dijo y mamá también que tenía que estudiar porque ta, no iba a conseguir trabajo ni nada de esas cosas, porque ellos pila de veces intentaron buscar y les pedían por lo menos ciclo básico. Papá quería ser milico y dice que en algunos lugares le pedían por lo menos ciclo básico y nunca pudo por eso. (E4G) |

En cuanto a lo recabado a partir de anécdotas de docentes: tanto educadoras como docentes de taller, el abordaje no se orientó hacia lo vincular, surgiendo la orientación hacia el área de estudio el elemento motivador para colaborar en la afiliación educativa de los estudiantes.

Desde esta perspectiva el aspecto vincular: relación educador/docente – estudiante, es el canal que acerca al estudiante hacia su oficio o área de estudio deseado. Los relatos entonces

tienden a destacar estudiantes que fracasaron o estaban por fracasar pero que encontraron en el área de estudio la motivación necesaria para continuarlos.

En tal sentido la D2M señala:

Tengo una estudiante del año pasado, ahora está haciendo un tercero de egreso que vino de la escuela, pero no sabía ni leer ni escribir y ni hablar. Repitió en la UTU un año (...) El segundo año ya fue para música y después le encantó porque claro ella sufría mucho bullying por eso mismo, aparte tenía unas condiciones físicas de repente que no ayudaban, era muy alta, le hacían bullying de todas maneras, más todo eso, y sufrió mucho en la escuela y vino sin nada y ahora es impresionante lo que es. El año pasado tipo cantó de solista en la UTU y va a seguir, va a ver si puede conseguir un EMT de música (...) Ella es un caso de que se fue a pique, o sea, todo, el tema del estímulo enganchó algo que le gustaba, estuvo en audiovisual repitió fue para música después ahí le gustó, le gustó el trabajo de canto de lo que es coral y todo eso y eso la ayudo a escribir mejor a hablar mejor.

En esta cita se puede interpretar el lugar preponderante que tiene el estudiar lo que les gusta a los estudiantes, y cómo a partir de este estímulo la autoestima aumenta, pudiendo obtener así fortalezas propias no reconocidas y herramientas para su continuidad educativa.

4.2 El futuro percibido por los estudiantes

En este apartado se indaga acerca del futuro percibido por los estudiantes. Se analiza la relación entre estudio y trabajo, y cómo dependiendo del individuo y sus necesidades pueden favorecer u obstaculizar la afiliación.

Por otro lado, se indaga en relación con el lugar en que se proyectan los estudiantes, y el lugar que ocupan: la familia, los estudios y la solvencia económica.

Si bien todas las cuestiones aquí presentes ya han sido abordadas en el análisis, se vuelven a abordar desde otra perspectiva.

4.2.1 Relación estudio y trabajo. La búsqueda laboral como favorecedor y obstaculizador de la afiliación

Uno de los aspectos que interesa puntualizar es que aparece con recurrencia la alusión a la relación entre los estudios y las expectativas que genera en los estudiantes el futuro ingreso al mercado laboral. Solo 3 de 18 estudiantes consideran que lo que estudian no les va a servir para conseguir trabajo, tal como se aprecia en la siguiente cita: “Estoy pensando ya después de terminar este año ir a informática, porque no me veo mucho futuro de cantante (...) Aunque me guste música, tendré que ir a otra cosa y me decidí por informática” (E18M). Esta afirmación se alinea con lo manifestado por Estrada (2014) para quién -de acuerdo a la perspectiva de estudiantes- el estudio es un camino hacia trabajos dignos tales que permitan desarrollar una “posibilidad de superar sus condiciones de vida adversas” (p. 448).

En la Tabla 15 se visualiza la opinión de los estudiantes de la muestra en tanto la prioridad que otorgan al área de estudio en función de la salida laboral.

Tabla 15

Prioridad del estudio para la salida laboral

| Total de estudiantes de la muestra | Estudiantes que piensan que lo que estudian les va a ayudar para ingresar al mercado laboral | Estudiantes que piensan cambiar de orientación en EMS porque lo que estudian en FPB sienten que no les sirve para ingresar al mercado laboral | Estudiantes que piensan continuar en EMS dentro de un área que no sientan que ayude al ingreso al mercado laboral |
|------------------------------------|--|---|---|
| 18 | 15 | 3 | 0 |

Por otra parte, dentro de los que sí creen que lo que están estudiando puede resultar relevante para el futuro laboral es posible identificar variantes. Algunos discursos aluden a cómo se relaciona lo que están estudiando con el trabajo y además agregan un componente que se suma a dicha relación, que es la motivación para estudiar determinada especialidad. A ese respecto, es posible identificar los que señalan las características del oficio y las oportunidades de inserción laboral, otros destacan el gusto por las tareas que supone el oficio

para el que se están formando y las posibilidades que les brinda para conseguir trabajo y, finalmente, los que entre sus preferencias personales y salida laboral eligieron cursar lo que les ofrece mayores posibilidades de conseguir trabajo.

Respecto al primer aspecto una estudiante que cursa peluquería manifiesta que se trata de un oficio que le ofrece ciertas garantías de inserción laboral y si bien es la segunda vez que cursa esa especialidad, es posible notar que la posibilidad que le brinda conseguir trabajo al egreso podría ser interpretada como un elemento motivador para continuar con dichos estudios. Lo expresado se pone de manifiesto cuando dice: “voy a tener trabajo siempre porque todo el mundo se corta el pelo, todo el mundo necesita un poquito de peluquería” (E12B).

En otros casos, es posible apreciar que la motivación de obtener trabajo se combina con el disfrute de las tareas que supone la especialidad seleccionada, esto se pone de manifiesto en las palabras de una estudiante de música: “me sirve sí porque algún día puedo ser profesora particular de música o cosas así que a mí me encantarían y también para cantar en mis tiempos libres” (E13M). En la misma línea otro estudiante manifiesta que la especialidad elegida le permite aunar el disfrute con la posibilidad de trabajar en lo que le gusta: “tengo la posibilidad que no tienen muchas personas de poder estudiar para trabajar en algo que a mí me guste” (E17M). En oposición a lo mencionado otro estudiante, elige una especialidad diferente a sus intereses personales por considerar que puede brindarle mejores oportunidades para insertarse en el mercado laboral. Es así que expresa: “(...) si fuese por mi hubiera elegido estudiar música” (E5G).

Luego de presentar el abanico de relaciones entre preferencias personales, estudio y trabajo, es posible afirmar que, si bien se identifica como aspecto común la idea de que estudiar les puede favorecer la inserción en el mercado laboral, no todos transitan hacia la meta con el mismo entusiasmo personal, lo cual podría afectar la continuidad o no de los estudios. De todas formas, corresponde explicitar que la afiliación no depende de un único factor, sino que por el contrario se ponen en juego múltiples variantes, por lo que resulta imprescindible no dar lecturas simplistas a un fenómeno de tan alta complejidad.

“Otra cara de la misma moneda” es la visualización del trabajo como “un competidor” de los estudios. Esta perspectiva se encuentra fuertemente ligada a los factores contextuales vinculados a las necesidades socioeconómicas de los estudiantes de conseguir trabajo para el sustento personal y/o familiar. A este respecto seis estudiantes consideran que de conseguir trabajo dejarían el estudio. Un dato interesante de mencionar es que cuatro de esos seis

pertenecen al anexo lo que de alguna manera podría interpretarse como una mayor necesidad de estos estudiantes de acceder al mercado laboral (ver ítem 3.3 en relación al contexto).

4.2.2 Proyecciones a futuro. La visión individual como promotor del proceso de afiliación

En este apartado se hace referencia a la visión que los estudiantes tienen respecto a su futuro.

En cuanto aspectos cualitativos, la “salida” laboral es un factor que incide directamente en los entrevistados para continuar sus estudios. Sin embargo: no es el único factor y es interesante ver que 15 de los 18 informantes se logran proyectar a futuro.

Dentro de esta percepción a futuro que favorece la afiliación, la estudiante E6D señala: “es interesante estudiar y no voy a dejar el estudio por nada y para lograr algo en mi vida, para conseguir una buena carrera”.

Como se señalaba anteriormente una cuestión que emerge del estudio es la proyección que los estudiantes logran hacer, visualizándose en su propio futuro: “me gustaría verme ya siendo una persona mayor con todos los estudios y también me gustaría seguir estudiando aparte música para mejorar más” (E13M). La estudiante E1G manifiesta verse “con un trabajo, una casa, con mis cosas sin pedirle nada a nadie”.

Queda en evidencia la necesidad de autonomía económica de los estudiantes, para quienes el trabajo y su carrera escolar son importantes, y deberían conjugarse. Un hallazgo del estudio es la capacidad de proyección a futuro de los estudiantes, la inmensa mayoría de los estudiantes de la muestra hace explícito el tener metas claras. La siguiente cita da cuenta de esto:

Dentro de 5 años yo espero verme así con un trabajo decente o algo así que por lo menos esté normal. No me veo exageradamente con mucha plata, no me interesa tampoco y con una pareja y si es posible, capaz que niños, niños capaz que un poco más grande [se ríe]. (E18M)

4.3 Propuestas

Surge del análisis propuestas para la mejora en tanto posibilidades de afiliación y

sostenimiento educativo. Dichas propuestas partieron de estudiantes, docentes y educadoras y abarcan diversas cuestiones: dar continuidad a la misma área de estudios desarrollada en los cursos de FPB; fortalecer la transición entre el plan FPB y la EMS; integrar a la familia y dar posibilidades para que los estudiantes accedan a otros talleres o conocimientos prácticos.

4.3.1 Continuar los estudios en la misma línea

Una de las propuestas que surge tiene que ver con el área de conocimiento que los estudiantes cursan y desde donde técnicamente se forman.

En este sentido, la docente D2M recomienda que los estudiantes deberían continuar en la misma área de la que egresan en FPB:

El FPB estaría bueno que siguieran la trayectoria misma de la UTU (...) el EMT [correlativo al área de egreso de FPB] no es que sea más fácil, pero va como en la misma dirección, el EMT de música tiene teclados, tienen otros talleres que están muy vinculados a lo que ya venían haciendo.

Es congruente la cita mencionada en el párrafo anterior con el parecer de docentes y educadoras, para quienes el continuar en la misma línea técnica, y el aprender “haciendo”, motiva y favorece la afiliación en un ciclo superior. Tal lo menciona el docente D1B: “con las instancias prácticas [las estudiantes] se sienten muy cómodas, más que nada en el hacer de verdad (...) eso es lo que más las motiva”

En tanto las habilidades adquiridas en la parte práctica del oficio que desarrollan y aprenden en FPB, la docente D2M señala: “a ellos les gusta tocar, tener esa práctica y contacto con los instrumentos (...) tienen muy buenas destrezas, en eso sí están muy bien, son muy buenos”.

Se aprecia un aprendizaje técnico que favorece la continuidad en la misma dirección en un ciclo superior, tanto en la parte tecnológica como de aplicación práctica, tal como lo han manifestado docentes y educadoras recurrentemente.

4.3.2 Fortalecer la transición entre niveles

El segundo elemento que surge tiene que ver con la necesidad de incorporar estrategias y

acciones tendientes a facilitar el pasaje entre EMB y EMS.

Para la educadora Ed.2C, en cuanto a la exigencia diferente del ciclo superior destaca que habría que alinear los contenidos y exigencias hacia los objetivos de los estudiantes: “hay una exigencia diferente que no contempla de repente la realidad de esos estudiantes, se buscan ciertos objetivos que no se si acompañan la realidad de estos estudiantes”.

Para la docente D3G se hace necesario ajustar la transición entre el plan FPB y EMS: “tienen que fortalecer más el FPB en ciertos aspectos para que en EMP no se encuentren con ese mundo tan distinto porque es como que fuera un abismo, ellos vienen de profesores que más los contemplan y después pasan ahí”.

De acuerdo a lo recabado por antecedentes y lo que surge de las entrevistas con referentes se puede afirmar la necesidad de revisión del plan para que la carencia curricular de algunas asignaturas teóricas, no sean una limitante para la afiliación futura. También deberían reverse los programas de EMS en cualquiera de sus formatos, ya que la brecha entre EMB y EMS, no es algo exclusivo del plan FPB. Parece lógico preparar o acompañar al estudiante que transita el interciclo EMB-EMS, tal que fortalezca y genere mayores oportunidades de afiliación en él. Tal como lo señala Núñez (2017) parece ser necesario un acompañamiento en el trayecto de EMS tal que exista un “acompañamiento y seguimiento sistemático, donde el componente afectivo juega un rol fundamental” (p. 21).

4.3.3 Extender el conocimiento hacia otras áreas

En cuanto a las dificultades con las que se encuentran en un trayecto superior los estudiantes egresados de FPB, la primera que aparece tiene que ver con las diferencias entre un nivel y el otro, así lo manifiesta la docente D3G: “tienen que fortalecer más el FPB en ciertos aspectos para que en EMP no se encuentren con ese mundo tan distinto porque es como que fuera un abismo, ellos vienen de profesores que más los contemplan y después pasan ahí”.

El hecho de que existan docentes que los contemplan más en el plan FPB, no se puede demostrar, ni surge del análisis, por el contrario existen docentes en este estudio que trabajan con ambas poblaciones y que adjudican la diferencia más al nivel superior que a los docentes en sí, al respecto la docente D2M, quien tiene a su cargo grupos del EMT señala: “lo que es el saber [saber técnico] y todo eso yo los veo bárbaro para continuar un cuarto”, destacando así que en lo que hace al componente técnico los estudiantes que egresan de FPB han adquirido

las habilidades necesarias para iniciar en cursos de EMT correlativos a la formación que tuvieron.

Sin embargo, el conocimiento técnico adquirido no debería ser único y dependiente del curso de FPB realizado. Si bien el saber técnico es una fortaleza del programa, surge como propuesta que existan más talleres, así lo manifiesta D2M:

Talleres de otras cosas que pueden hacer, por ejemplo, manualidades, pero para todos.

Eso está bueno porque fomenta que si a vos no te copó el curso capilar capaz te copa de música el año que viene. Ese tipo de talleres está bueno o algún curso paralelo que puedan hacer, no sé, de redes, que lo pueda brindar la UTU que pueda estar acá, cosas que son como para reforzar también lo que están haciendo, motivarlos, así atraer los cursos, no sé, mini cursos de robótica quizá o mostrar cómo es que se llama?

Demostraciones de las carreras que hay, eso está bueno para que se abra más el espectro de las carreras porque hay muchos gurises que no saben lo que hay, todo lo que hay para hacer en la UTU.

En la misma línea la estudiante E13M destaca la importancia de generar actividades conjuntas que logren integrar aún más al grupo, por lo que propone: “hacer algo como más juntos, aunque no tenga que ver, bueno que tenga que ver, pero no tanto con las materias específicas, como algunas salidas o cosas así”. En esta cita se visualiza una necesidad de desprendimiento del “estar por estar” en la Escuela Técnica y contar con propuestas atractivas de tal manera que se fortalezca el sentido de pertenencia a partir de cuestiones didácticas o institucionales.

En cuanto a la accesibilidad de las asignaturas y a elementos que podrían incorporarse al curso, el estudiante E14M propone: “Más accesibilidad en las materias (...) Estaría bueno que hubiera deportes (...) faltan algunos talleres [deportes] que yo diría que deberían estar”. Se puede ver la necesidad de sumar elementos que combinen “nuevas prácticas” con “nuevos contenidos”.

Con un enfoque similar al estudiante anterior, aunque de índole netamente recreativo, E7D en relación a lo que “faltaría” a modo de propuesta para sentirse más a gusto, señala: “tener una cancha de fútbol, más juegos, una pelota o algo para jugar porque siempre ping pong ya

aburre”.

4.3.4 Integración de la familia con la institución

Uno de los elementos destacados es el lugar que la institución le da a la familia, y las necesidades de esta última para poder hacer frente a las situaciones emergentes del vínculo con sus hijos. Esto coincide con lo señalado en UNESCO (2016a), para quién uno de los elementos centrales para el abordaje educativo está en hacer partícipe a la familia de la trayectoria escolar de sus hijos.

Tal como se mencionó en una de las anécdotas de la educadora Ed.2C, el compromiso institucional y el abordaje desde lo comunitario, integrador de la familia se hace fundamental. La misma educadora propone un nuevo lugar a desarrollar por parte de la institución educativa donde la atención a la familia sea prioritario:

La institución no es que tenga ese rol (..) pero tendría que incluir esos espacios, escuchar a esas familias y ver cuáles son esas dificultades que esas familias también están teniendo con esos estudiantes y cuáles son los potenciales que esos gurises tienen y que nos lo puede contar su familia.

La docente D4D, en la misma dirección señala: “tendríamos que vincular más a la familia”, lo que lo hace un elemento común que debiera ser abordado por las instituciones a fin de lograr una participación proactiva de la familia en pos de la continuidad educativa de los estudiantes.

4.3.5 Síntesis de las propuestas sugeridas

En la Figura 11 se visualizan las propuestas aportadas por los informantes, tanto estudiantes como docentes, contemplando las sugerencias tanto de docentes de taller como así también de las educadoras.

Figura 11

Propuestas de los informantes



5. CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

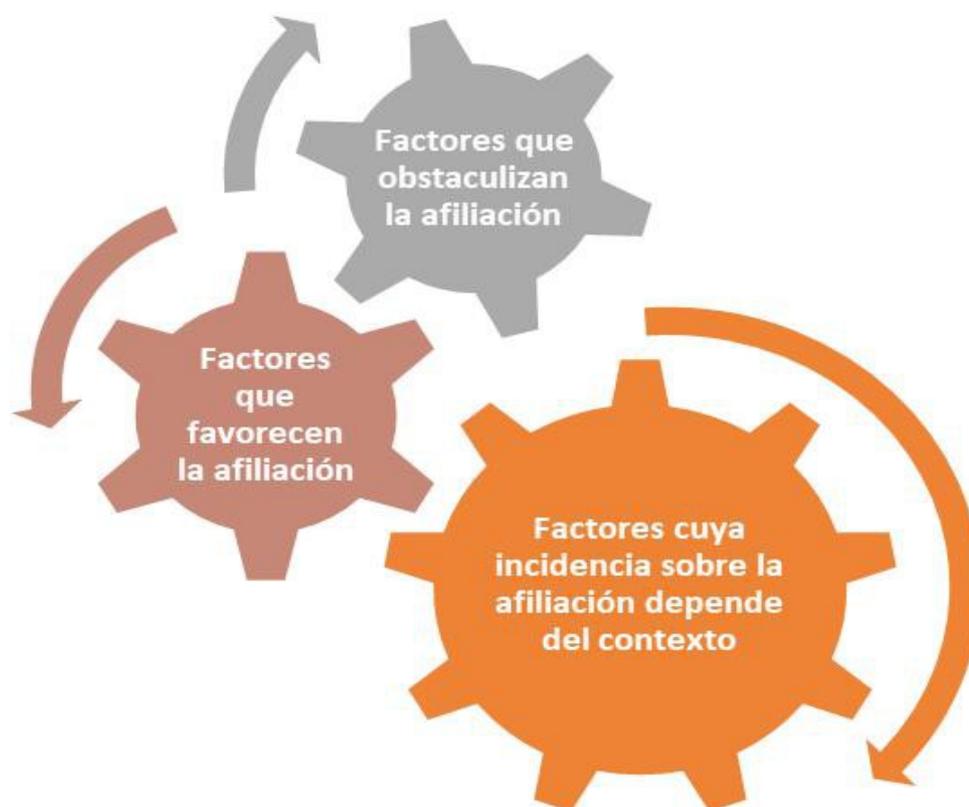
A continuación, se presentan las conclusiones respecto a cada objetivo específico presentado en la investigación. Así mismo se incluye un apartado en el que se realiza una sistematización de los distintos elementos intervinientes en el estudio.

5.1 Cuando no todo está donde debería estar. Aspectos y contextos que favorecen o ponen en jaque la afiliación

Respecto al primer objetivo específico en tanto aspectos que favorecen y/o amenazan con la continuidad educativa, del total de estudiantes entrevistados (18), de docentes de taller (4) y educadoras (2) se identifican factores que ponen en riesgo el vínculo educativo, otros que favorecen la afiliación de estos y algunos que dependiendo el contexto favorecen u obstaculizan la afiliación (ver Figura 12)

Figura 12

“Engranajes” de la afiliación



5.1.1 Factores que favorecen la afiliación

En cuanto a los aprendizajes, el que éstos sean acordes a las preferencias de los estudiantes motivan la continuidad educativa, por lo que sería aconsejable brindar mayor acceso u oferta a otros talleres.

Desde lo institucional, el acompañamiento y la gestión para desarrollar la afiliación de los estudiantes, haciéndolos sentir a gusto en el lugar de estudio, parece ser fundamental.

Desde el plano vincular se visualiza que la integración entre pares y el ser aceptado por el colectivo estudiantil otorga sentido de pertenencia. Dentro de este aspecto, se identifican, además, el vínculo con las educadoras como el más fuerte en cuanto escucha y solución de problemas mayoritariamente personales, externos al centro educativo, y al docente de taller como motivador y facilitador en cuestiones inherentes al estudiante inmerso en el curso.

5.1.2 Factores que obstaculizan la afiliación

El primero de los factores a mencionar que obstaculiza la afiliación es que el estudiante no estudie algo que le guste. En casos de estudiantes provenientes de repitencias o fracasos anteriores, encontraron la continuidad en aquellos cursos que los motivaba realizar.

Dentro del plano vincular, un factor de riesgo importante tiene que ver con la relación con el docente de taller. Dada la carga horaria y que es la base del aprendizaje técnico, cuando el vínculo con el docente de taller es negativo, el estudiante estará en riesgo de perder la afiliación educativa.

También desde lo vincular, el no ser aceptado por el grupo de pares pone en riesgo su continuidad

No contar con la solvencia económica suficiente para comprar ingredientes, herramientas o cualquier elemento necesario para el taller dificulta la afiliación de los estudiantes. A esto se le suma el no otorgamiento de becas y el hecho de que, a los estudiantes de la muestra mayores de edad, ya no les corresponde boletos gratuitos en este nivel educativo.

5.1.3 Factores que puedan favorecer u obstaculizar dependiendo del contexto

Un elemento distintivo de la población estudiantil estudiada, como ya fuera señalado, es el

rezago escolar en quienes cursan en FPB, donde las razones socioeconómicas y el ingreso al mercado laboral son determinantes en el proceso de afiliación.

En relación con la pregunta de investigación: ¿De qué forma influye la edad y la trayectoria educativa anterior, para la afiliación educativa de los estudiantes?, de los datos recabados, no se puede concluir que la edad afecte o sea un obstáculo para la continuidad educativa. Por otra parte, la trayectoria anterior, donde se dio la repitencia es vista como una experiencia negativa y frustrante, mientras que la trayectoria actual los estudiantes la vivencian con entusiasmo. Es de rigor señalar que este estudio se basó en aquellos estudiantes que, pese a las dificultades y a su condición etaria, se mantuvieron afiliados con la institución.

La búsqueda por ingresar al mercado laboral es la principal causa de reingreso al sistema educativo de los estudiantes de la muestra. Sin embargo, el trabajo es una de las principales causas también para la desafiliación.

Por otra parte, el apoyo familiar surge como pilar para la continuidad educativa del estudiante. La familia afecta positiva o negativamente dependiendo del contexto y su realidad socioeconómica. Cuando existe un acompañamiento y compromiso con el estudiante y su trayectoria educativa, se vuelve un elemento diferencial para su afiliación. Así mismo, la situación socioeconómica crea oportunidades cuando existe solvencia en el núcleo familiar.

Surge de manera recurrente entre los informantes, sean estos referentes o estudiantes, que, si la familia no apoya, se hace muy difícil el sostenimiento educativo. Las condiciones socioeconómicas de las familias, como fue mencionado anteriormente, repercuten directamente sobre el proceso de afiliación de los estudiantes. Cuando las prioridades pasan por la ayuda económica a partir del ingreso al mercado laboral, o bien, que se tengan que quedar al cuidado de algún familiar, se pone en riesgo la afiliación del estudiante.

5.1.4 Los factores en conjunto. Su interacción y el peso de cada uno para la afiliación

Analizados los distintos factores intervinientes para la afiliación, se evidencia la complejidad de los mismos de acuerdo al contexto y la realidad de cada estudiante.

El ingreso al mercado laboral es un factor que tanto puede favorecer como obstaculizar la afiliación de estudiantes. Muchos de ellos se acercan al sistema educativo, manteniéndose afiliados a él, con el fin de contar con una formación que les permita ingresar al mercado laboral. El plan FPB otorga la posibilidad de culminar el ciclo básico, requisito para acceder a

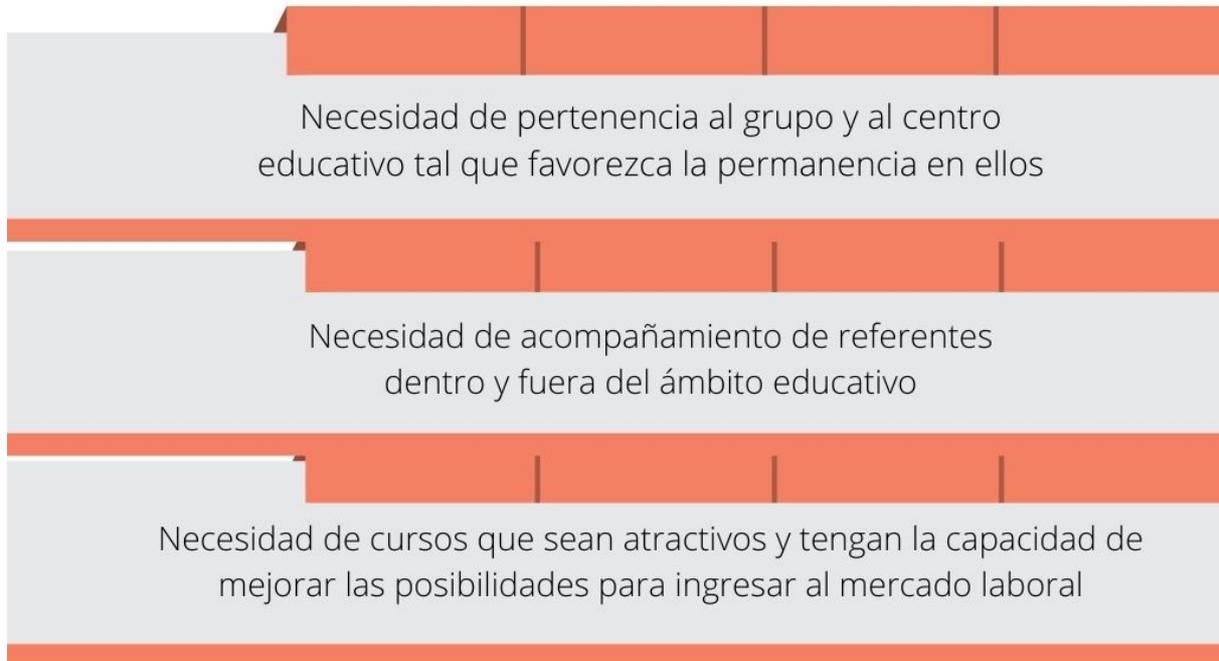
la mayoría de trabajos formales y por otro brinda la oportunidad de formarse técnicamente, adquiriendo habilidades de acuerdo a la orientación que cursen que le permitirían acceder al mercado laboral en el área de formación con buenas perspectivas. Por otro lado, están quienes, estando estudiando, por razones generalmente económicas, se ven tentados a dejar el estudio, o no tienen otra opción, y optan por ingresar al mercado laboral. También surge del estudio que en varios casos se combina estudio y trabajo, sobre todo en aquellos estudiantes que ya alcanzaron la mayoría de edad.

Del análisis multifactorial, queda en manifiesto la complejidad para el abordaje de la afiliación educativa, reconociendo aspectos de incidencia duales como ser: atrae o no atrae lo que estudian, hay apoyo o no hay apoyo familiar, ser aceptado o no ser aceptado por sus pares. Sin embargo, hay factores de peso individual que escapan a esta lógica. Por ejemplo, la mala relación o vínculo con el docente de taller es un factor para dejar los estudios, sin embargo, el buen vínculo no necesariamente motiva la afiliación. El rol del educador es importante para mantener afiliados a los estudiantes, aunque un mal vínculo no se visualiza como un factor para desafilarse. No contar con recursos económicos es una razón de desafilación, pero tener la solvencia económica no garantiza a los estudiantes el mantenerse afiliados. El sentirse a gusto con la institución educativa es un factor que favorece la afiliación, pero no se desprende del estudio que no sentirse a gusto sea una razón para dejar los estudios. Este último hecho probablemente tenga relación con que los estudiantes de la muestra son quienes se han mantenido afiliados con la institución.

A modo de síntesis, y sin que ello signifique un reduccionismo de la complejidad, los distintos factores intervinientes para la afiliación educativa pueden ubicarse en forma de “necesidades” de peso que deberían ser satisfechas a fin de favorecer la continuidad educativa de los estudiantes (ver Figura 13).

Figura 13

Necesidades que construyen afiliación



5.2 El futuro percibido que incide sobre la afiliación y las condiciones que impone la realidad

Respecto al segundo objetivo específico, en tanto al futuro percibido por los estudiantes, la relación estudio - trabajo parece clave para iniciar o abandonar los estudios, en el entendido que la alusión al trabajo aquí está contextualizada en la visión de futuro de los estudiantes. En términos utilizados en el presente estudio, el proceso de afiliación se ve atravesado por las necesidades de ingreso al mercado laboral. Están quienes estudian para generarse oportunidades laborales y quienes aprovechan oportunidades laborales para desafilarse del sistema educativo.

En lo que hace a la relación con los futuros aprendizajes y la relación con la afiliación, el hecho significativo de existir una menor carga de materias teóricas durante el trayecto en FPB, es un elemento que podría dificultar la culminación luego en EMS. Brindar una oferta

de cursos de FPB variada es importante pero también lo es el dotar al estudiante de herramientas teóricas que le permitan transitar por toda la educación media con las fortalezas necesarias como para culminarla en años correlativos.

Dentro del futuro que proyectan los estudiantes, adquirir solvencia económica y formar una familia son cuestiones que se repiten de los datos recabados.

Cabe consignar que la población estudiantil con la que se trabajó estaba al borde del egreso y quizá esto pueda explicar o estar relacionado con el hecho que los que tienen metas son los que permanecieron y no se desafilieron.

5.3 Escuchar a los que educan y son educados: Sugerencias para lograr una mayor afiliación

Respecto al tercer objetivo específico, en tanto propuestas que surgen del estudio, se destacan varias consideraciones realizadas por estudiantes, educadoras y docentes.

Lo primero a ser referido tiene que ver con el interciclo EMB – EMS, en donde surge de este estudio la necesidad de acompañar el tránsito para quienes egresan de FPB, por las marcadas diferencias con el ciclo superior. En cuanto al componente técnico del plan FPB al decir de los docentes y educadoras, los estudiantes salen bien preparados para continuar los estudios dentro de la misma área técnica, cuestión que recomiendan.

Otra propuesta que surge tiene que ver con el vínculo de la familia de parte de la institución, lo cual favorecería la afiliación, aspecto que es reafirmado por UNESCO (2016a), cuando destaca este elemento de la experiencia educativa en Singapur, y también por CAF (2018), quien pone en manifiesto la importancia de incluir a las familias para el sostenimiento de estudiantes.

Por último, surge la propuesta en base a la necesidad detectada, tanto por docentes como por estudiantes, de incorporar otros talleres tal que el estudiante pueda capacitarse en otras áreas.

5.4 La educación como sistema abierto, integrado e interconectado que favorece la afiliación

El presente apartado hace referencia a los elementos intervinientes de la investigación, en tanto objetivos, participantes y datos relevados; y como se interrelacionan entre sí.

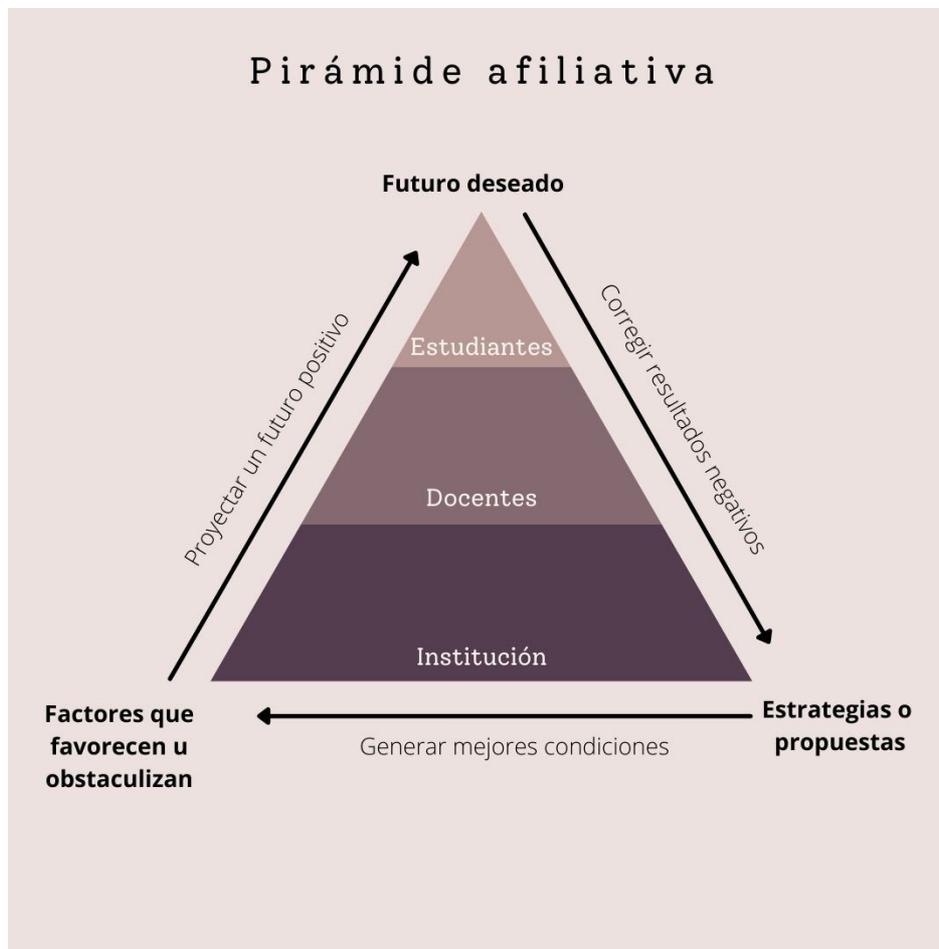
Esta conexión de los distintos elementos corresponde con el enfoque de sistemas adaptado desde la Teoría General de Sistemas al ámbito educativo por Sanvisens (1972), el cual aplica a la educación este enfoque en el cual: “en su dimensión real como en la correspondiente a la metodología, parte de la reducción abstracta de la educación a un sistema entendido como realidad compleja interconexiónada” (p. 138).

La Figura 14 sintetiza la interpretación de resultados realizada por el investigador. En forma de pirámide se ponen en manifiesto aquellos elementos, factores y resultados que intervienen y que se van retroalimentando de manera permanente. Es un sistema abierto ya que está “en conexión con otras estructuras y funciones” (Sanvisens, 1972, p. 139), las cuales permiten la retroalimentación permanente. En el caso del presente estudio, toma del entorno experiencias y realidades del contexto que favorecen la generación de estrategias y propuestas acordes.

En concreto, en cada vértice de la pirámide están presentes los objetivos específicos y en las aristas, se describe la relación entre sí, considerando los factores que inciden en el proceso de afiliación. Independientemente del contexto en el cual está inmerso cada estudiante, éste tiene su proyección de futuro “positiva”. Sin embargo, ese futuro deseado no siempre coincide con la realidad, por lo que se hace necesario “corregir los resultados negativos” tal que puedan realizarse nuevas “estrategias o propuestas” educativas que logren “generar mejores condiciones” que favorezcan la afiliación y que les permita, en esta pirámide de retroalimentación constante, proyectarse hacia un futuro posible. Este futuro sin embargo siempre tendrá variantes y deberá ser evaluado y corregido, tomando además información del entorno y adaptando experiencias exitosas de otras latitudes. Así mismo la pirámide en sí tiene tres niveles: la institución, que es donde se realizó el estudio, y los estudiantes y docentes, que son las unidades de análisis.

Figura 14

Factores intervinientes a modo de “sistema” piramidal.



5.5 Reflexiones finales

Los antecedentes teóricos de los cuales se nutre este estudio indican que independientemente a la modalidad con la cual el estudiante cursa la educación media básica, luego, en el ciclo superior, sean bachilleratos realizados en escuelas técnicas o en secundaria, la brecha del interciclo es grande. Existe una exigencia mayor, la cual debería ser abordada y trabajada por las instituciones con el fin de acompañar al estudiante en el tránsito entre EMB y EMS. Para quienes egresan de FPB se acentúa esa brecha, siendo las diferencias fundamentalmente en nuevos contenidos teóricos y asignaturas que aparecen en el ciclo superior, como así también, que en este nuevo trayecto no están contemplados referentes externos al aula que favorezcan la afiliación.

El rol del educador en tanto figura de acompañamiento, escucha y guía del estudiante es de una preponderancia fundamental por lo que sería aconsejable extender esta figura a otros programas de ciclos básicos, tanto de escuelas técnicas como de secundaria y al nivel superior de la educación media. De acuerdo a los antecedentes relevados y lo que surge del análisis, también es clave desde la tarea docente que se desarrolle la capacidad de éstos para incluir y motivar a sus estudiantes.

Los factores que inciden en los procesos de afiliación suelen no ser determinantes por sí solos, sino que la mayoría interactúan, favoreciendo u obstaculizando dependiendo del contexto. El plano vincular y la motivación que se desprende del buen relacionamiento entre pares y con referentes como así también el gusto por la orientación que el estudiante cursa son preponderantes.

Dado lo vulnerable de la población a la cual está dirigido el plan FPB como así también los costos que tiene realizar la mayoría de talleres, por ingredientes, materiales, herramientas, entre otros, que se necesitan para transitar el ciclo básico en este formato y que la Escuela Técnica no provee, sería necesario que volviese a existir un programa de becas para apoyar esta situación.

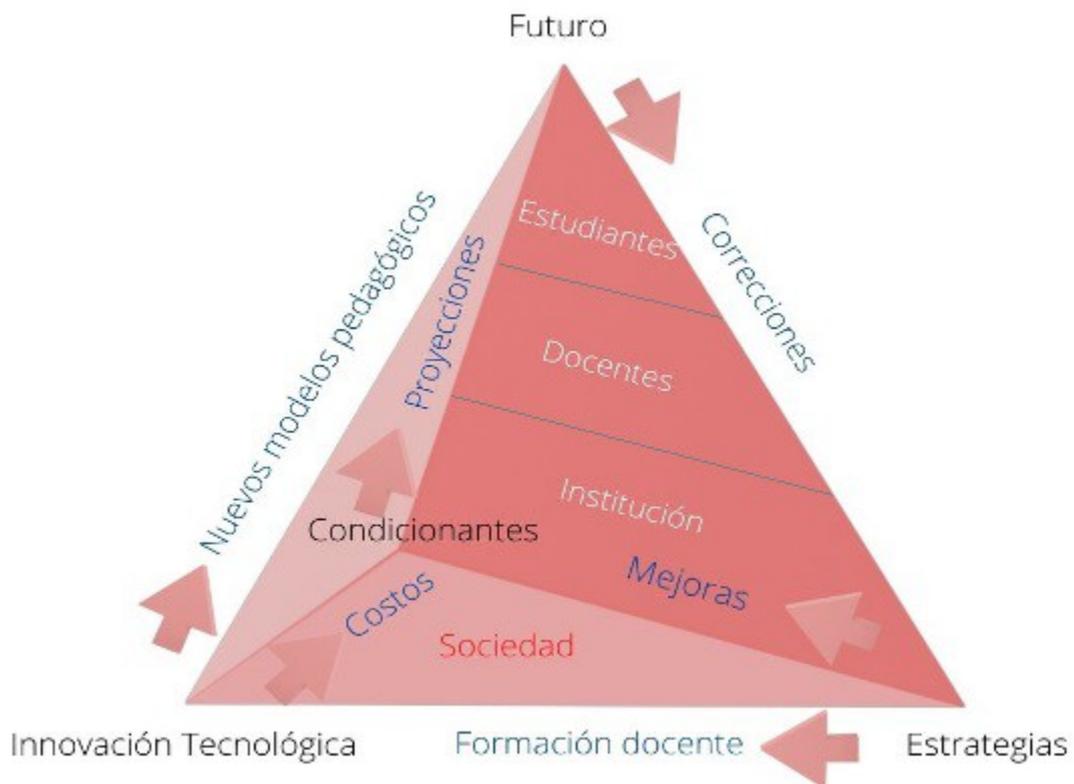
Integrar a la familia, de manera de potenciar su capacidad afiliadora, disminuyendo así su potencialidad desafiliadora se hace clave. Desde un perfil comunitario y cooperativo, las instituciones educativas deberán bogar por generar espacios de diálogo permanente con y entre las familias.

La “pirámide afiliativa” presentada en el ítem 5.4 está pensada tal que puedan ser habilitados nuevos vértices con otras variables que también interactúen de manera constante, dentro de la lógica presentada en la cual la afiliación educativa puede leerse dentro de un sistema determinado. Tal es el caso de la formación docente como objetivo de las estrategias político educativas, que en función de la innovación tecnológica del siglo XXI, debe estar orientada hacia los nuevos modelos pedagógicos. La formación docente no formó parte del presente estudio pero al ser un factor interviniente en la realidad educativa de los estudiantes de FPB es que podría ser una línea a futuro de investigación complementaria. En la Figura 15 se presenta la siguiente pirámide que contempla estos otros aspectos, donde las estrategias no solamente intervienen para la mejora de condiciones del estudiantado sino para una mejora en la formación docente que favorezca las proyecciones a futuro. También se dejan en manifiesto los costos que trae toda innovación, fundamentalmente de aprendizaje, lo que genera nuevas

condicionantes que ponen en riesgo la afiliación educativa. La pirámide aparece sobre la sociedad, y sobre ella los mismos tres niveles presentes en la pirámide afiliativa (ver Figura 14): institución, docentes y estudiantes.

Figura 15

Reflexiones sistémicas



A partir del estudio realizado se podrían abrir además, líneas de investigación relacionadas con el rol de la familia en la educación de estudiantes en situación de vulnerabilidad y qué lugar le dan las instituciones educativas a la familia, para mantener afiliados a sus estudiantes.

Otra línea de investigación que surge es poder realizar un seguimiento en tanto afiliación de estudiantes desde que inician hasta que culminan la educación media.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (2016). *Propuesta de un Sistema de Proyección de Trayectorias Educativas*. <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2017, mayo 23). REPAM FPB 2017 (Resolución 1207/17). <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-05/repam-FPB-2017.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2018). *Resultados educativos. Educación Media Básica Y Educación Media Superior*. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-10/REPORTE_RESULTADOS_2018%20final.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (2019a). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/rendicion-cuentas-2015-2019/Librillo%209%20Pol%C3%ADticas%20de%20Protecci%C3%B3n%20de%20Trayectorias%20y%20Sistemas%20de%20informaci%C3%B3n%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2019b). *Tendencias del Sistema Educativo. Principales indicadores*. Monitor Educativo de CETP. <http://www.anep.edu.uy/monitorutu/servlet/ficharegionutu?0,3>
- Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Formación Profesional Básica*. <https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2007>
- Álvarez, L., & Martínez, R. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Aristimuño, A., & De Armas, G. (2012). *La transformación en educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. UNICEF Uruguay.

- Augustowsky, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Editorial Tinta Fresca.
- Balbi, A., & López, M. (2012). *Escuela y Familia: Inclusión en la cultura letrada*. CODICEN.
- Balmelli, J., Conde, J., & Melgar, P. (2017). El FPB en el marco de la inclusión educativa. *Didáskomai - Revista del Instituto de Educación*, (8), 6-27
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 4(9), 71-85
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla SA.
- Cabrera Borges, C. (2017). *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de la Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay* [Tesis Doctoral, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/2865>
- CAF-Banco de Desarrollo de América Latina. (2018). *América Latina sigue rezagada en la provisión de educación secundaria de calidad*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2018/08/america-latina-sigue-rezagada-en-la-provision-de-educacion-secundaria-de-calidad/>
- CAF-Banco de Desarrollo de América Latina. (2019). *Políticas educativas para cerrar las principales brechas del desarrollo y formación de capital humano en Uruguay*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2019/06/politicas-educativas-para-cerrar-las-principales-brechas-del-desarrollo-y-formacion-de-capital-humano-en-uruguay/>
- Cardozo, S. (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media* [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7626>
- Cardozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009- 2014*. INEE; Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Castro, L. (2020, agosto 22). Docentes de Formación Profesional Básica advierten que hay resultados educativos “que no se ven en las estadísticas”. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/8/docentes-de-formacion-profesional-basica-advierten-que-hay-resultados-educativos-que-no-se-ven-en-las-estadisticas/>

- Comisión Europea (2019). *Abandono escolar*. Educación y Formación.
https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_es
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Creswell, J.W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Destito, P. (Director) (2014). El otro [Episodio de programa de TV]. En Mulata Films (Productora), *Mentira la Verdad*. Canal Encuentro; Ministerio de Educación de la Nación.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, (4), 43-69
- Duschatzky, S., Ferrán, G., & Aguirre, E. (2011). *Escuelas en escena*. Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2006). *Educación la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. FLACSO.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre el compromiso, la emergencia y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Erazo Jimenez, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 13(42), 107-136.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431-453.
- Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: concepto, estudios, y políticas*. UDELAR; CSIC.
- Fernández, T., & Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: programa de aulas comunitarias y plan de formación profesional básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 161-182.

- Fernández, T., Márquez, A., & Loranzo, V. (2018). Educación Media Tecnológica y la inserción laboral entre los 16 y los 25 años en Uruguay. Un estudio con base a los microdatos del Panel PISA 2003-2012. *Laboratorio: Revista de estudio sobre cambio estructural y desigualdad social*, 18(28), 114-143.
- Ferrarese, R. (2017). “Desafiliación educativa”. *¿Inclusión expulsiva?: paradojas de la tarea docente* [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Colibrí.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/18170>
- Ferreira, R. (2016). *Análisis de los factores que inciden en el abandono del Profesorado en Física: el caso del Instituto de Profesores Artigas* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.
<https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/4547>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 7(1), 201-229.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, D. (2015). “La vuelta al estudio”. *Motivos de desvinculación y retorno de estudiantes extraedad al bachillerato: en busca de la revalorización de la educación y su vinculación con el mercado laboral* [Tesis de grado, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10004>
- García, N. (2015, diciembre 3). Corea del Sur se consolida como el país donde no existe el fracaso escolar. *El Economista.es*.
<https://www.economista.es/universidades/noticias/7193901/12/15/Corea-del-Sur-se-consolida-como-el-pais-donde-no-existe-fracaso-escolar-.html>
- García Mathewson, T. (2019, marzo 27). How to unlock students' internal drive for learning. *The Hechinger Report*. <https://hechingerreport.org/intrinsic-motivation-is-key-to-student-achievement-but-schools-kill-it/>
- Gobierno de México (2015). *Programa Construye T*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- Gobierno de México (2019). *Encuesta 2019: Perfil de Alumnos, Docentes y Directores de educación media superior*.
http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/Encuesta_2019_Perfil_de_Alumnos_Docentes_y_Directores_de_educacion_media_superior

- González, J. (2016). *Motivación y abandono escolar en Educación Media* [Tesis de grado, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7740>
- González, E., Mourelle, F., Javiel, L., Rocco, M., & Navarro, S. (2019, octubre.). *Una herramienta para estudiantes: Régimen de Adecuación Curricular*. Artículo presentado en las XVIII Jornadas de Investigación: la producción de conocimiento durante los procesos de enseñanza de grado y posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay.
- Gutiérrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad: investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/2653>
- Gutiérrez, E. (2007, setiembre). *Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente*. Artículo presentado en XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Alicante, España.
- Heinz, D. (1996). *Nueva guía para la investigación científica*. Editorial Planeta.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (2018). *INEFOP otorga becas para promover continuidad y culminación de ciclos educativos en propuestas educativas de la ANEP*. <http://www.inefop.org.uy/Noticias/INEFOP-otorga-becas-para-promover-continuidad-y-culminacion-de-ciclos-educativos-en-propuestas-educativas-de-la-ANEP-uc2147>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Kantor, D. (2010). *Alteraciones y huecos del saber (postales)*. Del Estante Editorial.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China* [Tesis de

- Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55443/>
- Mancebo, M. E. (2002). “La larga marcha de una reforma exitosa”: de la formulación a la implementación de políticas educativas. En M. E. Mancebo, P. Narbondo y C. Ramos (Eds.), *Uruguay la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000)* (pp. 139-162). Editorial Fin de Siglo.
- Mancebo, M. E. (enero, 2010). *La inclusión educativa: Un paradigma en construcción*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina.
- Mancebo, M. E., & Lizbona, A. (2016). El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama. En N. Bentancur & J. Busquets (Eds.), *El decenio progresista. Las políticas públicas de Vázquez a Mujica* (pp. 91-115). Editorial Fin de Siglo.
- Mancebo, M.E., & Pérez, J. (2018). “Del dicho al hecho hay un gran trecho”: Obstáculos para la expansión de la escolaridad media en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(161), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3189>
- Maslow, A. (1943). *Una teoría sobre la motivación humana*. Editorial Paidós.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación SA.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Editorial Octaedro.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica/download/inline>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 1(1), 47-60.

- Núñez, A. (2017). La Desvinculación en la Educación Media Superior: Lo esencial de la gestión, lo afectivo y el acompañamiento del alumno para prevenir y revertir el proceso. *GestiónArte*, (5), 21-28.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2016a). *Informe de factores que motivan el abandono escolar en el CONALEP*.
https://unevoc.unesco.org/network/up/Abandono_Escolar_2016.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2016b). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-de-Políticas-Educativas.pdf>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Razo, A. (2018). Enseñar e involucrar: el uso del tiempo en el bachillerato en México. *Revista de Educación*, (379), 115-135. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-363>
- Rodrigo, M.J., & Palacios, J. (1998). *Familia y Desarrollo humano*. Editorial Alianza.
- Sanvisens, A. (1972). Métodos educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 30(118), 138-168.
- Skliar, C. (2013, diciembre 3). La inclusión es un gesto pequeño. *Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos*. <https://agmer.org.ar/index/8936-carlos-skliar-lainclusion-es-un-gesto-pequeno/>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.

- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Tricot, A (2019). *Innovación en educación: sí, pero ¿cómo?* Editorial Narcea.
- UNICEF Uruguay (2019). *Educación*. <https://www.unicef.org/uruguay/educaci%C3%B3n>
- Uruguay (2009, enero 16). Ley n° 18437: Ley General de Educación.
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Uruguay Presidencia (2019). *ANEP cumplió la meta propuesta por el presidente Vázquez: todos los jóvenes que egresan de primaria prosiguen secundaria*.
<https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/anep-resultados-proteccion-trayectorias-educativas>
- Vaccotti, R. (2019). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria. *Páginas de Educación*, 12(1), 164-178.
<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i1.1787>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
<https://es.calameo.com/read/005857547f20462a0e0c6>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Ventós, M.F. (2015). *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica?: sentidos que se atribuyen a los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7576>
- Yin, R. (2018). *Case Study. Research and applications: Design and Methods* (6). Sage Publications ltd.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2). Editorial Brujas.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (1). Editorial Brujas.

7. ANEXOS

Anexo 1. Consentimientos

Consentimiento a estudiantes

Se autoriza al estudiante.....CI..... a ser entrevistado para una investigación que se está desarrollando adelante a cargo del estudiante de Maestría de Educación de la Universidad ORT Uruguay, Sebastián Uslenghi.

Las entrevistas tendrán una duración aproximada de 15 minutos y servirán para comprender los motivos por los cuales los estudiantes continuarían (o no) estudiando una vez finalizado el FPB. La participación es voluntaria, anónima y los datos registrados y grabados guardarán la confidencialidad del entrevistado.

Se agradece su colaboración

Fecha:

Nombre:

C.I:

Firma:

Consentimiento a docentes

El/la docenteautoriza a ser entrevistado/a para una investigación que se está desarrollando adelante a cargo del estudiante de Maestría de Educación de la Universidad ORT Uruguay, Sebastián Uslenghi.

Las entrevistas tendrán una duración aproximada de 10 minutos y servirán para comprender los motivos por los cuales los/las estudiantes continuarían (o no) estudiando una vez finalizado el FPB. La participación es voluntaria, anónima y los datos registrados y grabados guardarán la confidencialidad del/la entrevistado/a.

Se agradece su colaboración

Fecha:

Nombre:

C.I:

Firma:

Anexo 2. Autorización de la Inspección para ingreso a trabajo de campo


Consejo de Educación
TÉCNICO-PROFESIONAL

PROGRAMA GESTIÓN EDUCATIVA

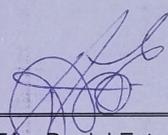
INSPECCIÓN REGIONAL CANELONES EJE RUTA 8

Solymar, 03 de noviembre de 2020

Universidad O.R.T
Ante quien corresponda:

La Inspección Regional de Canelones Eje Ruta 8, informa que en el Educador Sebastian Uslenghi C.I. 3.413.205-7, solicito autorización en tiempo y forma para la realización de un trabajo de campo en la Escuela Técnica [REDACTED] en el marco de su tesis de Maestría en Educación; a lo que esta Inspección accedió considerando la misma de interés, solicitando se socialicen los resultados de la misma.

Se expide la presente a solicitud del interesado para presentar en O.R.T.


Mtro. Téc. Daniel Esteche
Inspector Regional Canelones Eje Ruta 8


C.E.T.P.
INSPECCIÓN REGIONAL CANELONES
UTU

inspeccioncanelonesruta8@gmail.com Tel: 2696 2023

Anexo 3. Resolución del Consejo

Expediente N°: 2020-25-4-003375



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

EXP. 2020-25-4-003375

Res. 2522/2020

ACTA N° 37, de fecha 29 de diciembre de 2020.

VISTO: La nota presentada por el Lic. Raúl USLENGHI SILVA, estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad ORT del Uruguay, solicita autorización para llevar a cabo el trabajo de campo relativo a la investigación correspondiente a la Tesis de posgrado en la Escuela Técnica [REDACTED]

RESULTANDO: I) que el mencionado estudiante manifiesta que dicho proyecto apunta a relevar la voz de estudiantes del último año de Formación Profesional Básica, conocer y comprender los factores que inciden en su posible desvinculación posterior en Educación Media Superior;

II) que eventualmente el estudio podría requerir además el relevamiento de datos a partir de entrevistas y encuestas en los grupos de egreso de Formación Profesional Básica que funcionan en [REDACTED] por lo que solicita también autorización de ingreso como investigador en ese Anexo;

III) que a fs. 4, luce comprobante de estudios de la Universidad ORT del Uruguay;

IV) que a fs. 13, el Programa de Gestión Educativa – Inspección Regional considera pertinente autorizar al Prof. USLENGHI a realizar su investigación de Tesis final de carrera;

CONSIDERANDO: I) que deberá darse cumplimiento a lo dispuesto en la Ley N° 18.331 de fecha 11/08/08, debiendo utilizar el formulario para recabar el consentimiento de los involucrados o sus responsables legales (Artículos Nos. 9

y 13 de la citada Ley), al efectuar el relevamiento de datos y su producto final;
II) que este Consejo no hace objeción a lo solicitado, siempre y cuando el interesado cumpla con las especificaciones detalladas;

ATENCIÓN: a lo expuesto y conforme al Artículo N° 63 de la Ley N° 18.437, Ley General de Educación;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL POR UNANIMIDAD (TRES EN TRES) RESUELVE:

- 1) Autorizar al Lic. Raúl Sebastián USLENGHI SILVA (C.I. 3.413.205-7), de la Universidad ORT del Uruguay, a ingresar a la Escuela Técnica [REDACTED] para la realización del trabajo de campo relativo a la investigación correspondiente a la Tesis de posgrado.
- 2) Disponer que la actividad deberá ser coordinada con la Dirección Escolar involucrada y Jerarcas respectivos, de manera de no afectar el normal desarrollo del servicio.
- 3) Hacer saber al Sr. USLENGHI que, para desarrollar dicha actividad, deberá dar cumplimiento a lo dispuesto por los Artículos Nos. 9 y 13 de la Ley N° 18.331, en relación a la protección de Datos Personales de los involucrados y que deberá presentar al Consejo de Educación Técnico-Profesional un informe de los resultados obtenidos al culminar su investigación.
- 4) Establecer que el Consejo de Educación Técnico-Profesional no se responsabiliza por los contenidos del trabajo, debiendo responder personalmente el interesado por sus actos y omisiones, en la medida que puedan perjudicar al Desconcentrado, los derechos de los funcionarios o de cualquier otra persona.
- 5) Pase al Departamento de Administración Documental para notificar al interesado y comunicar al Programa de Gestión Educativa y a la Escuela

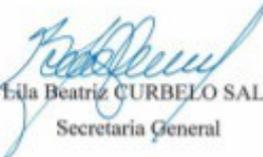


Hecho, archívese.


Ing. Agr. Juan PEREYRA DE LEÓN
Director General


Dra. Laura OTAMENDI ZAKARIAN
Consejera


Mtro. Téc. Freddy AMARO BATALLA
Consejero


Dra. Lila Beatriz CURBELO SALVO
Secretaria General

NC/VI

Anexo 4. Validación de Expertas

Solicitud de participación

18 de agosto de 2020

Estimada ...:

En primer lugar, quiero agradecer tu colaboración para la validación de los contenidos de estos cuestionarios. Como lo hablamos directamente la solicitud responde a la necesidad de recibir aportes para ajustar el diseño de instrumentos a incluir en la tesis denominada:

“AFILIACIÓN EDUCATIVA. Una mirada introspectiva de estudiantes que cursan el último año del plan FPB de UTU”

Los objetivos del estudio que actúan de marco son:

OBJETIVO GENERAL

Conocer y comprender de acuerdo a la percepción de estudiantes del último módulo del plan FPB (formación profesional básica), el proceso de afiliación institucional que da sentido de pertenencia a los estudiantes de una UTU de un departamento del sur del país y que permite generar proyecciones positivas en tanto continuidad y culminación de la educación media superior.

Objetivos específicos

1 - Indagar sobre la percepción de estudiantes que están cursando el último módulo de FPB, acerca de su futuro escolar y aquellos aspectos que favorecen y/o amenazan con su continuidad educativa.

2 - Develar los factores que determinan la afiliación con la institución educativa de estudiantes del último módulo de FPB, tales que les permiten continuar estudiando en un ciclo superior y culminarlo en años correlativos.

3 - Describir las fortalezas y debilidades que perciben estudiantes que cursan el último módulo de FPB de UTU, para iniciar y mantenerse estudiando en Educación Media Superior.

Te solicito que hagas la valoración, de los diferentes ítems considerando estas tres dimensiones:

- ✓ **Claridad** en la redacción del ítem

- ✓ **Representatividad:** si es significativo en cuanto a la información que se quiere obtener
- ✓ **Adecuación:** si el ítem es adecuado al destinatario (estudiantes o docentes respectivamente).

Dichas valoraciones se hacen en una escala estimativa de 1 a 5, donde el valor 1 significa 'menor grado de' y el valor 5 'mayor grado de'.

Incluyo un espacio de observaciones para que indiques cuando consideres necesario, desde la modificación de un ítem hasta la inclusión de lo que creas que falta.

Otra vez muchas gracias,

Saludos,

Sebastián Uslenghi

Instrumentos a ser validados

Cuestionario a Estudiantes

Pregunta 1. ¿Te gusta asistir a la UTU? ¿Por qué?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 2. ¿A quiénes identificas como referentes educativos? Si es posible nombrarme uno o dos.

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 3. ¿Cómo te llevas con los demás? (compañeros, docentes, educadores, adscriptos, etc.)

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 4. ¿Qué es lo que más te gusta del vínculo con los demás y qué es lo que te gustaría que fuera distinto para sentirte más cómodo?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 5. Cuando tienes algún problema educativo o personal, ¿a quién recurre en cada caso?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 6. ¿Me podrías contar alguna anécdota en la que alguien (un par o un adulto) te haya hecho sentir bien y cómodo? o ¿algo que te haya pasado que te haya servido para continuar estudiando?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 7. A tu familia ¿le gusta que estudies?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 8. Si tuvieras que valorar el apoyo que te dan del 1 al 5 dónde 1 es casi nada y 5 mucho apoyo, ¿qué número le darías al apoyo que recibes para estudiar?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 9. ¿Lo que estudias te gusta?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 10. Pensando hacia el futuro, ¿qué crees que te aporta lo que aprendes en la UTU?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 11. ¿Cómo concibes la relación entre estudio y trabajo?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 12. ¿Tienes pensado continuar estudiando en EMS?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 13. ¿Cómo te visualizas dentro de 5 años?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 14. ¿Participas de las actividades extra curriculares propuestas por la UTU? (talleres, paseos, salidas didácticas, charlas, etc.)

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 15. ¿Si te dieran la posibilidad de cambiarle algo a la UTU qué le cambiarías?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 16. ¿Existe algo sin lo cual no podrías estudiar? (beca, boletos o cualquier tipo de apoyo)

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Cuestionario a Docentes

Pregunta 1. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades de los estudiantes que cursan el último módulo de FPB para continuar los estudios en EMS?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 2. ¿Qué realizas desde tu rol para mantener afiliados a los estudiantes durante su trayecto en FPB?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 3. ¿Me podrías contar una anécdota en la cual se haya podido retener a un estudiante cuya desvinculación parecía inminente?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 4. ¿De qué forma se trabaja desde lo institucional para la retención de estudiantes que cursan el último módulo de FPB?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 5. ¿Los aprendizajes que adquieren los estudiantes en FPB, cómo crees que afectan su continuidad educativa?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 6. ¿Qué estrategias crees que se podrían llevar adelante para mantener afiliados a los estudiantes que egresan de FPB en EMS?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Pregunta 7. ¿Cómo crees que la familia afecta para la continuidad educativa de los estudiantes?

Claridad: 1-2-3-4-5

Representatividad: 1-2-3-4-5

Adecuación: 1-2-3-4-5

Observaciones:

Anexo 5. Cuestionarios para estudiantes y docentes.

Cuestionario para estudiantes

Primera versión. Previa al análisis de las expertas

- 1 - ¿Te gusta asistir a la UTU? ¿Por qué?
- 2 - ¿A quiénes identificas como referentes educativos? Si es posible nómbrame uno o dos
- 3 - ¿Cómo te llevas con los demás? (compañeros, docentes, educadores, adscriptos, etc.)
- 4 - ¿Qué es lo que más te gusta del vínculo con los demás y qué es lo que te gustaría que fuera distinto para sentirte más cómodo?
- 5 - Cuando tienes algún problema educativo o personal, ¿a quién recurre en cada caso?
- 6 - ¿Me podrías contar alguna anécdota en la que alguien (un par o un adulto) te haya hecho sentir bien y cómodo? o algo que te haya pasado que te haya servido para continuar estudiando?
- 7 - A tu familia ¿le gusta que estudies?
- 8 - Si tuvieras que valorar el apoyo que te dan del 1 al 5 dónde 1 es casi nada y 5 mucho apoyo, ¿qué número le darías al apoyo que recibes para estudiar?
- 9 - ¿Lo que estudias te gusta?
- 10 - Pensando hacia el futuro, ¿qué crees que te aporta lo que aprendes en la UTU?
- 11 - ¿Cómo concibes la relación entre estudio y trabajo?
- 12 - ¿Tienes pensado continuar estudiando en EMS?
- 13 - ¿Cómo te visualizas dentro de 5 años?
- 14 - ¿Participas de las actividades extra curriculares propuestas por la UTU? (talleres, paseos, salidas didácticas, charlas, etc.)
- 15 - ¿Si te dieran la posibilidad de cambiarle algo a la UTU qué le cambiarías?
- 16 - ¿Existe algo sin lo cual no podrías estudiar? (beca, boletos o cualquier tipo de apoyo)

Segunda versión. Con los ajustes de expertas. Primer pre-testeo a estudiantes

Pregunta 1. ¿Te gusta asistir a la UTU? ¿Por qué?

Pregunta 2. ¿A quiénes identificas como referentes educativos? Si es posible nómbrame uno o dos y contame como te ayudan?

Pregunta 3. ¿Cómo te llevas con los adultos que trabajan en la UTU? (docentes, educadores, adscriptos, etc.)

Pregunta 4 - ¿Cómo te llevas con tus compañeros de tu grupo y de otros grupos?

Pregunta 5. ¿Qué es lo que más te gusta del vínculo con los demás y qué es lo que te gustaría que fuera distinto para sentirte más cómodo?

Pregunta 6. Cuando tienes algún problema educativo o personal, ¿a quién recurre en cada caso?

Pregunta 7. ¿Qué opina tu familia sobre lo que estás estudiando en la UTU?

Pregunta 8. Si tuvieras que valorar el apoyo que te dan del 1 al 5 dónde 1 es casi nada y 5 mucho apoyo, ¿qué número le darías al apoyo que recibes para estudiar?

Pregunta 9. ¿Qué es lo que más te gusta de lo que estás estudiando?

Pregunta 10. Pensando hacia el futuro, ¿para qué crees que sirva lo que aprendes en la UTU?

Pregunta 11. ¿Cómo concibes la relación de lo que estás estudiando con el mundo del trabajo?

Pregunta 12. ¿Tienes pensado continuar estudiando en EMS? ¿Dónde y por qué?

Pregunta 13. ¿Cómo te visualizas dentro de 5 años? Dentro de 5 años me veo.

Pregunta 14. ¿Me podrías contar alguna anécdota en la que alguien (un par o un adulto) te haya hecho sentir bien y cómodo? o ¿algo que te haya pasado que te haya servido para continuar estudiando?

Pregunta 15. ¿Qué opinas de las actividades extracurriculares que ofrece la UTU? (talleres, paseos, salidas didácticas, charlas, etc.) ¿Asistes a este tipo de propuestas?

Pregunta 16. ¿Si te dieran la posibilidad de cambiarle algo a la UTU qué le cambiarías?

Pregunta 17. ¿Para poder seguir estudiando, que crees que vas a necesitar?

Tercera versión. Segundo pre-testeo a estudiantes

Pregunta 1. ¿Te gusta venir a la UTU? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más te gusta de la UTU?

¿Por qué te gusta venir a la UTU? (y si no le gusta ¿por qué no le gusta?) ¿Sería correcto decir que te (no te) sientes parte de la UTU?

Pregunta 2. ¿A quiénes identificás como referentes educativos? ¿En qué te ayudan? Si es posible nómbrame uno o dos y contame que hacen.

Pregunta 5. ¿Qué es lo que más te gusta del vínculo con los demás y qué es lo que te gustaría que fuera distinto para sentirte más cómodo? Indagar en el vínculo con compañeros y adultos

Pregunta 6. Cuando tienes algún problema educativo o personal, ¿con quién vas para que te ayude y por qué vas con esta persona?

Pregunta 7. ¿Qué opina tu familia sobre lo que estás estudiando en la UTU?

Pregunta 8. Si tuvieras que valorar el apoyo que te da tu familia del 1 al 5 dónde 1 es casi nada y 5 mucho apoyo, ¿qué número le darías al apoyo que recibís para estudiar?

Pregunta 9. ¿Qué es lo que más te gusta de lo que estás estudiando?

¿Repetiste algún año de liceo o FPB anteriormente? ¿Qué te llevó a continuar en este FPB?

¿Por qué te has mantenido estos años estudiando y por qué te mantendrías después?

¿Te sentís preparado para continuar estudiando?

Pregunta 10. Pensando hacia el futuro, ¿Para qué crees que te sirva lo que aprendés en la UTU?

¿Cuándo te gustaría empezar a trabajar?

¿Crees que lo que estás estudiando te va a servir para trabajar?

¿Si consiguieras trabajo seguirías estudiando?

¿Tenés pensado seguir estudiando después que termines el FPB?

¿Dónde y por qué?

Pregunta 13. ¿Cómo te ves dentro de 5 años?

Pregunta 14. ¿Me podrías contar alguna anécdota en la que alguien (un par o un adulto) te haya hecho sentir bien y cómodo? o ¿algo que te haya pasado que te haya servido para

continuar estudiando?

Pregunta 15. ¿Participas de actividades por fuera de clases? (paseos, talleres, salidas didácticas, etc)

Pregunta 16. ¿Si te dieran la posibilidad de cambiarle algo a la UTU qué le cambiarías?

Pregunta 17. Para poder seguir estudiando, ¿qué crees que vas a necesitar?

Pregunta 18. ¿Crees que los que tienen plata tienen mayores posibilidades para completar la secundaria?

Cuarta versión. Versión definitiva

Sentido de pertenencia

1 - ¿Sos de venir a la UTU o faltas seguido? ¿Por qué venís o por qué faltas?

2 - ¿Cómo te sentís cuando estás en la UTU? ¿Por qué?

3 - ¿Participas de actividades por fuera de las clases? (talleres, paseos, etc.) ¿Por qué sí o por qué no?

4 - Si tuvieras que calificar de 1 a 5 lo tanto que te gusta la UTU donde 1 es lo mínimo y 5 lo máximo, ¿qué puntaje le darías?

Vínculo con otros

5 - ¿Cómo te llevas con los profes?

6 - ¿Cómo te llevas con los compañeros?

7 - ¿Cómo podría ser mejor el vínculo?

8 - ¿A quién identificas como referentes? ¿Cómo te ayudan?

9 - Si tuvieras que calificar de 1 a 5 el apoyo que te dan en la UTU donde 1 es lo mínimo y 5 lo máximo, ¿qué puntaje le darías?

Apoyo familiar

10 - ¿Qué opina tu familia sobre lo que estás estudiando en la UTU?

11 - Si tuvieras que valorar el apoyo que te da tu familia del 1 al 5 dónde 1 es casi nada y 5 mucho apoyo, ¿qué número le darías al apoyo que recibís para estudiar?

Antecedentes, presente y futuro educativo / expectativas

12 - ¿Repetiste algún año de liceo o FPB anteriormente? ¿Qué te llevó a continuar en en este FPB? ¿Qué diferencias hay con experiencias anteriores?

13 - ¿Por qué te has mantenido estos años estudiando y por qué te mantendrías después?

14 - ¿Qué es lo que más te gusta de lo que estás estudiando y lo que menos?

15 - ¿Te sentís preparado para continuar estudiando?

16 - ¿Para qué sentís que te sirve lo que estás estudiando?

17 - Si en el futuro repitieras, ¿cómo encararías luego?:

Vínculo con el trabajo

18 - ¿Cuándo te gustaría empezar a trabajar?

19 - ¿Crees que lo que estás estudiando te va a servir para trabajar?

20 - ¿Si consiguieras trabajo seguirías estudiando?

21 - ¿Tenés pensado seguir estudiando después que termines el FPB?

¿Dónde y por qué?

22 - ¿Cómo te ves dentro de 5 años?

Anécdota

23 - ¿Me podrías contar alguna anécdota en la que alguien (un par o un adulto) te haya hecho sentir bien y cómodo? O ¿algo que te haya pasado que te haya servido para continuar estudiando?

Contexto socioeconómico

24 - ¿Estos años se te ha hecho fácil continuar desde lo económico o has precisado algún tipo de ayuda? (por ejemplo, beca)

25 - Para poder seguir estudiando, ¿qué crees que vas a necesitar?

Cuestionario para educadores y docentes de taller

Primera versión. Previa al ajuste de expertas

- 1 – ¿Cuáles crees que son las principales dificultades de los estudiantes que cursan el último módulo de FPB para continuar los estudios en EMS?
- 2 – ¿Qué realizas desde tu rol para mantener afiliados a los estudiantes durante su trayecto en FPB?
- 3 – ¿Me podrías contar una anécdota en la cual se haya podido retener a un estudiante cuya desvinculación parecía inminente?
- 4 – ¿De qué forma se trabaja desde lo institucional para la retención de estudiantes que cursan el último módulo de FPB?
- 5 – ¿Los aprendizajes que adquieren los estudiantes en FPB, ¿cómo crees que afectan su continuidad educativa?
- 6 – ¿Qué estrategias crees que se podrían llevar adelante para mantener afiliados a los estudiantes que egresan de FPB en EMS?
- 7 – ¿Cómo crees que la familia afecta para la continuidad educativa de los estudiantes?

Segunda versión. Con los ajustes de expertas

- Pregunta 1. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades de los estudiantes que cursan el último módulo de FPB para continuar los estudios en EMS?
- Pregunta 2. ¿Qué realizás desde tu rol para mantener afiliados a los estudiantes durante su trayecto en FPB?
- Pregunta 3. ¿Me podrías contar una anécdota en la cual se haya podido retener a un estudiante cuya desvinculación parecía inminente?
- Pregunta 4. ¿De qué forma se trabaja desde lo institucional (a modo de estrategias) para la retención de estudiantes que cursan el último módulo de FPB?
- Pregunta 5. ¿Los aprendizajes que adquieren los estudiantes en FPB, cómo crees que inciden en su continuidad educativa?
- Pregunta 6. ¿Qué otras estrategias crees que se podrían llevar adelante para mantener afiliados

a los estudiantes que egresan de FPB en EMS?

Pregunta 7. ¿Cómo crees que la familia y la sociedad inciden en la continuidad educativa de los estudiantes?

Tercera versión. Versión definitiva

Pregunta 1. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades de los estudiantes que cursan el último módulo de FPB para continuar los estudios en EMS?

Pregunta 2. ¿Qué realizas desde tu rol para mantener afiliados a los estudiantes durante su trayecto en FPB?

Pregunta 3. ¿Me podrías contar una anécdota en la cual se haya podido retener a un estudiante cuya desvinculación parecía inminente?

Pregunta 4. ¿Por qué crees que en EMS estadísticamente muchos de los estudiantes que egresan de FPB no logran completar la EMS?

Pregunta 5. ¿De qué forma se trabaja desde lo institucional (a modo de estrategias) para la retención de estudiantes que cursan el último módulo de FPB?

Pregunta 6. ¿Los aprendizajes que adquieren los estudiantes en FPB, cómo crees que inciden en su continuidad educativa?

Pregunta 7. ¿Qué otras estrategias crees que se podrían llevar adelante para mantener afiliados a los estudiantes que egresan de FPB en EMS?

Pregunta 8. ¿cómo crees que la familia y la sociedad inciden en la continuidad educativa de los estudiantes?

Anexo 6. Tabla de códigos de estudiantes y docentes

Tabla 5

Códigos de los participantes de la muestra

| Códigos | | | | | |
|--------------------|------|--------------------|-----|---------------------|-------|
| Estudiantes | | Docentes | | Educadoras | |
| Est. 1 Gastronomía | E1G | Doc. 1 Belleza | D1B | Edu. 1 Anexo | Ed.1A |
| Est. 2 Gastronomía | E2G | Doc. 2 Música | D2M | Edu. 2 Sede Central | Ed.2C |
| Est. 3 Gastronomía | E3G | Doc. 3 Gastronomía | D3G | | |
| Est. 4 Gastronomía | E4G | Doc. 4 Deporte | D4D | | |
| Est. 5 Gastronomía | E5G | | | | |
| Est. 1 Deporte | E6D | | | | |
| Est. 2 Deporte | E7D | | | | |
| Est. 3 Deporte | E8D | | | | |
| Est. 4 Deporte | E9D | | | | |
| Est. 1 Belleza | E10B | | | | |
| Est. 2 Belleza | E11B | | | | |
| Est. 3 Belleza | E12B | | | | |
| Est. 1 Música | E13M | | | | |
| Est. 2 Música | E14M | | | | |
| Est. 3 Música | E15M | | | | |
| Est. 4 Música | E16M | | | | |
| Est. 5 Música | E17M | | | | |
| Est. 6 Música | E18M | | | | |

Nota: Referencias. Est. - Estudiante, Doc. - Docente, Edu. - Educadora

Anexo 7. Tabla de estudiantes, orientaciones y edades

Tabla 11

Estudiantes, orientaciones y edades

| Central | | | Anexo | | |
|------------------|-------------|---------|------------------|-------------|-----------|
| Estudiante | Orientación | Edad | Estudiante | Orientación | Edad |
| E10B | Belleza | 19 años | E1G | Gastronomía | 15 años |
| E11B | Belleza | 18 años | E2G | Gastronomía | 18 años |
| E12B | Belleza | 20 años | E3G | Gastronomía | 16 años |
| E13M | Música | 15 años | E4G | Gastronomía | 16 años |
| E14M | Música | 15 años | E5G | Gastronomía | 21 años |
| E15M | Música | 17 años | E6D | Deporte | 16 años |
| E16M | Música | 15 años | E7D | Deporte | 15 años |
| E17M | Música | 18 años | E8D | Deporte | 16 años |
| E18M | Música | 16 años | E9D | Deporte | 15 años |
| Promedio de edad | | 17 años | Promedio de edad | | 16,4 años |