



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Rendimiento Académico en Estudiantes de Nivel Secundario- Nocturno

Percepciones Docentes

Estudiante: Natalia Romero

Legajo: 22024

Directora: Lic. Prof. Patricia Gardonio



Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:



Índice

Resumen.....	4
Introducción	5
Delimitación del Objeto de Estudio	5
Planteo de Problema	5
Objetivos	7
<i>Objetivo General</i>	7
<i>Objetivos Específicos</i>	7
Supuestos básicos de investigación	7
Fundamentación	8
Estado del Arte	10
Marco Teórico	17
Origen y Desarrollo de la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos en Argentina	17
<i>Educar al Soberano</i>	17
<i>De la DINEA a los CENS. Origen de la Formalización de la Modalidad</i>	20
<i>Periodo 1993 – 2006. De la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional</i>	22
Sistema Educativo de Nivel Secundario y Legislación Argentina	23
<i>Organización del Nivel Medio</i>	23
<i>Funciones y Deberes del Rol del Psicopedagogo en la Orientación Escolar</i>	26
Rendimiento Académico y Vulnerabilidad Educativa	28
<i>Vulnerabilidad Educativa</i>	29
<i>Justicia Afectiva</i>	31
El Otro que Mira, El Docente	33
Método.....	37
Diseño de Estudio	37
Participantes - Muestra	37
Técnicas de recolección de datos	37
Procedimiento	38
Utilización del Consentimiento Informado	38
Resultados	39
Discusión	43
Conclusión.....	50
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	54
Limitaciones de la Investigación	54
Líneas Futuras de Investigación	54
Propuestas de Intervención	55
Referencias Bibliográficas	56
Anexo I: Consentimiento Informado	A
Anexo II Cuestionario y Respuestas	B

Rendimiento Académico en Estudiantes de Nivel Secundario-Nocturno: Percepciones Docentes

Resumen

El presente trabajo de investigación consiste en explorar la percepción docente acerca del rendimiento académico en los estudiantes de una secundaria nocturna en el barrio de La Boca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo de dicha investigación es identificar qué perciben los docentes, en el aula, respecto del rendimiento académico en sus estudiantes. A partir de esa información, se pretende organizar los núcleos problemáticos que impactan en la trayectoria educativa de los estudiantes para, desde la psicopedagogía, identificar las necesidades educativas del alumnado y analizar la legislación vigente en materia de políticas inclusivas. La metodología se desarrolla mediante el enfoque empírico cualitativo de alcance fenomenológico, a partir de una muestra de 15 participantes pertenecientes a la franja etaria entre 30 y 50 años, de sexo femenino y masculino, correspondiente a una institución de gestión privada. Para la recolección de datos se utiliza se constituye de entrevistas semiestructuradas que permiten obtener los datos para ser analizados y conocer con mayor precisión la situación del alumnado en general como así también los desafíos que se presentan actualmente al apuntar hacia una educación más inclusiva.

Palabras clave: Vulnerabilidad educativa, percepción docente, secundaria nocturna, rendimiento académico, sistema educativo argentino.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

Este trabajo de investigación tiene como objetivo recopilar información acerca de las percepciones docentes respecto al rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario-nocturno para poder abordar la problemática desde el área de la psicopedagogía.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque empírico cualitativo de alcance explicativo, siendo su muestra un grupo de docentes de una secundaria nocturna del barrio de La Boca, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante el mes de septiembre 2025. El instrumento utilizado para la recolección de datos se conforma de la realización de entrevistas semi-estructuradas a través de formularios específicos en línea.

Planteo de Problema

Con el objeto de delimitar el problema de la siguiente investigación, resulta de interés mencionar que la educación argentina ha pasado por diversos paradigmas desde su fundación como país independiente, actualmente lo que se busca en la trayectoria educativa responde a un modelo basado en la inclusión, su objetivo es ofrecer propuestas educativas equitativas y de calidad a todos. Hasta hace algunos años el objetivo de las instituciones educativas se centró en promover la adquisición de los contenidos pautados en los diseños curriculares de los diferentes niveles (áreas, materias), sin tener en cuenta dimensiones más generales que se venían arrastrando de años anteriores causando en diversas situaciones segregación.

Desde las instituciones de educación secundaria se ha intentado con los años lograr un cambio de paradigma implicando la innovación en las prácticas docentes y teniendo en cuenta, fundamentalmente, la interacción con los contextos, poniendo en valor las experiencias y sentidos de pertenencia de todos los actores que forman parte de la educación.

Para ello resulta imprescindible que las políticas de cambio para producir el saber pedagógico que se requiere para el nivel de los estudiantes sean determinadas por las autoridades nacionales y/o jurisdiccionales competentes en el área.

A nivel nacional, en 1993, se decretó la Ley Federal de Educación (Ley 24195), en la que se establecieron normas para la organización del sistema educativo con el fin de regular el derecho constitucional de enseñar y aprender en todo el territorio argentino, que luego fue reemplazada en 2006 por la Ley 26.206 en la que se determina la obligatoriedad del cumplimiento del derecho a recibir educación desde los 4 años hasta el fin del ciclo secundario o nivel medio, y hace especial énfasis en resolver los problemas de desigualdad social, garantizando desde políticas estatales el acceso a una educación de calidad.

En lo que respecta a nivel jurisdiccional, el Ministerio de Educación correspondiente al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde 1999, ha estado realizando modificaciones y evaluaciones al sistema educativo con el fin de mejorar la propuesta educativa para el nivel medio. A partir del 2005, la Dirección de Currícula de la jurisdicción, se avocó a ajustar la definición de trayectos educativos, sentando las bases para la construcción de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en el año 2013 llegando a su implementación en el 2015; tres años después, en 2018, se comenzó a implementar el programa Secundaria del Futuro como profundización de la NES, teniendo por objetivo que los estudiantes desarrollen un aprendizaje que les brinde herramientas al nivel de los conocimientos, valores, actitudes y habilidades que requieren los avances del siglo XXI. Actualmente, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha desarrollado un nuevo programa que comenzará su prueba durante el año 2025 bajo el nombre Secundaria Aprende en el que a partir de entrevistas, investigaciones y datos estadísticos se proponen mejorar la experiencia educativa del nivel medio como respuesta a la demanda que presenta el bajo desempeño y bienestar escolar de los estudiantes según los

resultados de estudios censales y entrevistas realizadas con las diferentes personas afectadas al sistema educativo (docentes, estudiantes, familias).

A partir de lo expuesto y entendiendo que para resolver un desafío es importante conocer sus variables desde la visión de las personas involucradas la pregunta que se propone responder en este trabajo de investigación es la siguiente: ¿Cómo elaborar nuevos interrogantes desde la psicopedagogía a partir de las percepciones docentes sobre la situación áulica nocturna?

Objetivos

Objetivo General

Identificar las percepciones de los docentes respecto al rendimiento académico en los estudiantes de un secundario nocturno del barrio de La Boca en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Identificar los factores posibles que influyen en el sistema educativo desde referentes teóricos
- Analizar cómo afectan los cambios en las políticas educativas en los estudiantes y educadores.
- Identificar funciones y deberes del rol del psicopedagogo en la orientación escolar.
- Proponer nuevos interrogantes desde la psicopedagogía para fomentar la inclusión educativa de nivel secundario-nocturno.

Supuestos básicos de investigación

Se parte del supuesto básico de reconocer que entre los actores que forman parte del

acto educativo, los profesores que están frente al aula ocupan un lugar central y aportan una perspectiva privilegiada sobre el rendimiento académico de sus estudiantes, ya que evalúan su desempeño en su materia y organizan y desarrollan sus clases. Conocer su percepción resulta clave para aportar información que permita comprender mejor las problemáticas que se enfrentan en contextos educativos diversos. Sin embargo, no realizan esta tarea de manera aislada, sus acciones y decisiones se encuentran condicionadas por un marco institucional amplio en el que convergen no sólo otros actores sino también condiciones estructurales, conformando un escenario más complejo. En este marco, la falta de propuestas específicas desde la normativa y de formación docente orientada a la especificidad del turno noche, limita el acompañamiento frente a los desafíos que allí se presentan. Desde la psicopedagogía este aporte resulta valioso para repensar el acompañamiento psicopedagógico.

Fundamentación

Para contextualizar a nivel nacional la situación en la que se encuentra el sistema educativo de nivel secundario y dentro de las instituciones educativas que forman parte de él, rigen ciertas normativas legales que apoyan el mismo. En principal la Ley de Educación Nacional N° 26206 establece que la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. A 19 años de su aprobación, en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional, se han realizado numerosas iniciativas y se han observado importantes avances. Desde esta jurisdicción pueden mencionarse la sanción de la Ley N° 2905 Régimen de Profesores por Cargo de 2008, la implementación del diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en 2015, las innovaciones introducidas a partir de la Profundización de la NES “Secundaria del Futuro” en 2017, la puesta en marcha de un nuevo Régimen Académico a partir de la sanción de la Ley

de Fortalecimiento de la Carrera Docente (Ley N° 6544) de 2022, entre tantas que han habilitado a la comunidad educativa la gestión de innumerables y diversas propuestas pedagógicas (EducaciónBA,2024).

Para propiciar dicha investigación se retomarán dichos teóricos. A nivel individual, el fracaso escolar de los adolescentes es el resultado de las características y experiencias individuales y familiares. Entre ellas pueden distinguirse aquellas relacionadas con factores socioeconómicos, de socialización y contexto familiar, así también como aquéllas relacionadas con la forma en que el joven se relaciona con sus pares y el tipo de subcultura juvenil a la que adscribe (Cerutti y Binstock 2004).

En este sentido, resulta de importancia poder demostrar en este trabajo de investigación, la necesidad de aplicar cambios que se generen en las políticas educativas y que acompañen de forma beneficiosa la trayectoria educativa de los alumnos en el rendimiento académico. Para ello es fundamental que se garanticen los recursos pedagógicos, herramientas y soportes educativos en las prácticas de los docentes que promuevan el máximo desarrollo académico y social.

Los alumnos de nivel secundario nocturno son sujetos de derecho, por lo tanto, es necesario promover el derecho a la educación superior, generar habilidades psicológicas para lograr el propósito de que el alumnado culmine el bachillerato.

Estado del Arte

Pero la psicopedagogía necesita definir su propio sujeto, yo defino como sujeto propio de la psicopedagogía al enseñante-aprendiente. Es decir, al sujeto de la autoría de pensamiento. Al conseguir situar a este sujeto, ya no se reduce al contexto escolar el análisis de las relaciones aprendientes y enseñantes. Lo cual trae por lo menos varias consecuencias necesarias y saludables para la posibilidad del imprescindible trabajo interdisciplinario (trabajo que sólo puede darse cuando cada disciplina profundiza en la singularidad de sus diferencias, sin intentar quitar terreno a la otra, ya que el niño es uno; lo que difieren son los lugares desde donde puede analizárselo (Fernández 2007)

Clavin et.al 2020 en La Inteligencia emocional y su incidencia en el rendimiento escolar en adolescentes. Con el objeto de establecer la existencia de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar en estudiantes de secundaria, la autora realiza una investigación cuantitativa no experimental y transversal. La metodología seleccionada responde al propósito de centrarse en la descripción de variables y el análisis de la incidencia y/o interrelación en un momento dado, sin que éstas sean modificadas ni manipuladas. Debido a que el objetivo es la descripción de dos variables en un momento determinado, es desarrollada dentro de un diseño correlacional. La muestra seleccionada se conforma por un total de 21 estudiantes, 9 mujeres y 11 varones, de 1º año del turno mañana de la Escuela Media N° 1 “Mariano Moreno” ubicada en el Barrio de Caseros en Tres de Febrero. Para llevar a cabo la recolección de datos, que permitan el análisis de la variable Inteligencia Emocional se utilizó la prueba TIEFBA para adolescentes, mientras que para la variable Rendimiento Académico se tomó la media de notas escolares de los cursos estudiados,

clasificadas conforme a los criterios alto, medio y bajo.

Como resultado del objetivo general de esta investigación, se observa que ambas variables estudiadas arrojaron resultados de altos a suficientes, aportando sustentabilidad y correlatividad a la hipótesis planteada, concluyendo que el rendimiento académico se conforma y depende de varias habilidades relacionadas, la inteligencia emocional es una de ellas.

González Berruga et.al 2021 en Percepción de los docentes de educación secundaria sobre la calidad de la enseñanza en la provincia de Albacete. El objetivo de la investigación apuntó a conocer la perspectiva del riesgo escolar como una propuesta que permite reconocer los factores que se encuentran en la construcción del fracaso escolar en el transcurso del estudiante por el sistema educativo. La metodología utilizada fue descriptiva interpretativa desde el enfoque teórico de las Pedagogías Productivas para conocer los factores de riesgo escolar desde la perspectiva docente de 11 centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Albacete. Los resultados obtenidos mostraron una valoración baja de la atención a la diversidad y la contextualización de los aprendizajes.

Orellana Román et.al 2022 en La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: La percepción de los docentes. El objetivo de esta investigación fue conocer cuáles son las conductas disruptivas percibidas por los docentes de secundaria más frecuentes en las aulas en función del género, la formación inicial y los años de experiencia. La metodología utilizada ha sido empírico-analítica con un diseño ex-post-facto prospectivo de grupo único. Los resultados indican que el género, la formación pedagógica y los años de experiencia de los docentes influye en la percepción de estas conductas disruptivas.

Sosa et.al 2022 en Concepciones de los docentes acerca del fracaso escolar en jóvenes del nivel secundario público. Esta investigación tiene por objetivo principal describir y analizar las concepciones docentes sobre el fenómeno del fracaso escolar en

jóvenes del nivel secundario. Para su realización se llevó a cabo un estudio descriptivo no experimental transversal a partir de un enfoque cualitativo, utilizando como principal instrumento de recolección de datos entrevistas semiestructuradas a una muestra de un directivo y nueve docentes de una institución educativa secundaria de gestión pública de la ciudad de Salta Capital. La información recolectada fue sometida a un criterio de separación del tipo temático y para sintetizar y organizar los datos se diseñó una matriz por cada categoría de análisis. Entre los resultados obtenidos se destaca la importancia que tiene el sistema educativo que presenta falencias de años anteriores, así como la observación de que el éxito o fracaso escolar no se debe solo a la responsabilidad del alumno, sino que también intervienen actores como la familia, los profesores, la comunidad educativa, entre otros, conformándose un campo de interrelaciones donde el alumno es un ser social en contacto con otros agentes y agencias de socialización. En su conclusión se destaca el rol del psicopedagogo como quien tiene la potestad de intervenir para acompañar las trayectorias escolares de los alumnos.

Gómez et.al 2023 en Representaciones sociales de docentes de un colegio de nivel secundario sobre fracaso escolar. La investigación tiene como principal objetivo describir las representaciones sociales de docentes de una escuela secundaria sobre el fracaso escolar. La metodología utilizada parte desde el enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental. Entre los principales resultados obtenidos se destaca que, según lo expresado por parte de los entrevistados, tales representaciones muestran un amplio concepto acerca del mismo; entienden que esta problemática está siendo foco de preocupación tanto para la institución como para los educadores mismos. Se observa que al tratarse de una situación que puede ser considerada a partir de numerosos factores, hay diversas formas para que un estudiante sea postulado a un fracaso escolar, por lo que resulta importante fomentar la comunicación docente-alumno para evitar el fallo

académico.

Zamudio et.al 2023 en Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado. Esta investigación tuvo por objetivo analizar las representaciones sociales que construye el profesorado del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, en Baja California, respecto al tema mencionado y comparar las estrategias de afrontamiento al fracaso que promueve este sector con base en inserciones sociales como edad, género, antecedentes y ruta de actualización profesional. A partir de una metodología del tipo cualitativa, se aplicó un cuestionario de asociación libre de palabras, para ello se contó con la participación de 422 profesores que pertenecen a distintos planteles del CECyTE-BC. La muestra fue seleccionada por un criterio no probabilístico por conveniencia, y estuvo integrada por 230 mujeres y 192 hombres con una media de edad de 45.18 años (DT= 9.74). Los resultados mostraron que el afrontamiento a eventos académicos estresantes es dinámico y permite que las estrategias cambien a partir de una reevaluación continua.

Caicedo Erazo et.al 2024 en Las técnicas de estudio y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes de primero de bachillerato sección nocturna en el periodo académico 2023/2024. Se realiza una investigación cuyo objetivo principal es el abordaje de la relación entre las técnicas de estudio y el rendimiento académico en estudiantes con rezago educativo de primer año de una secundaria nocturna. Mediante un enfoque mixto, en su componente cualitativo se aplica un diseño descriptivo que permite analizar las técnicas de estudio y el rendimiento académico, en tanto que su componente cuantitativo se emplea para analizar datos objetivos y numéricos. El diseño es no experimental dado que se busca observar la relación entre las variables sin que sean sujetas a manipulación ni intervenidas. La muestra se conforma por 38 estudiantes de primer año de bachiller nocturno entre 23 y 31 años. Como resultado se comprueba que existe una correlación significativa entre la variable independiente, técnicas de

estudio y la variable dependiente rendimiento académico. La interpretación de los resultados obtenidos permite consolidar algunos conceptos tales como que las condiciones ambientales y físicas, organización del tiempo y comprensión de las técnicas de estudio benefician el aprendizaje, así como que el rezago escolar (volver a estudiar después de varios años de no hacerlo) trae consigo desafíos a nivel psicológico porque pueden presentarse síntomas de ansiedad y desmotivación, y pedagógico al no lograr acoplarse a la rutina escolar

Figuroa Solano et.al 2024 en Incidencia del Síndrome de Sobrecarga en el Rendimiento académico de Estudiantes de Bachillerato, Modalidad Intensiva. Esta investigación tiene por objeto observar la existencia de síntomas asociados al síndrome de sobrecarga, en estudiantes de una secundaria de modalidad intensiva de estudios a la que asisten jóvenes y adultos con rezago escolar. La investigación se apoya en una metodología descriptiva con enfoque mixto, en el que predomina el enfoque cualitativo. La muestra tomada se conforma por estudiantes de una institución educativa secundaria intensiva para jóvenes y adultos. Lo que se obtuvo como resultado fue que se evidencian síntomas del síndrome de sobrecarga especialmente en mujeres, pero también que la posibilidad de expresar las emociones contenidas en un trabajo periódico extracurricular podría ayudar a disminuir la sintomatología mencionada.

Millares et. al 2024 en Apreciaciones de los docentes sobre técnicas de estudio y rendimiento escolar en alumnos de nivel secundario de una escuela de gestión pública en la Ciudad de Mar del Plata. El objetivo principal de esta investigación es el análisis de las apreciaciones de los docentes respecto a la enseñanza de técnicas de estudio y rendimiento escolar de los estudiantes de primer año de una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Mar del Plata. El diseño metodológico responde al enfoque cualitativo ya que busca establecer la relación de semejanzas, diferencias y significados en las experiencias aportadas por los sujetos intervinientes en la investigación como informantes. El alcance de este trabajo es descriptivo

cualitativo, justificada su elección con el objeto de describir las representaciones subjetivas. Su corte temporal resulta transversal que consiste en la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único. Respecto a los sujetos que conforman la muestra no probabilística, fueron seleccionados por el método bola de nieve, una técnica de muestreo que consiste en que las personas seleccionadas para ser estudiadas recluten a nuevos participantes entre sus conocidos. De esta manera, se logró la participación de 10 docentes de primer año del nivel secundario. Como instrumento de recolección de datos, se organizó una entrevista de formato estructurado y compuesta por 10 preguntas dirigida a los docentes mencionados en la muestra.

Los resultados revelan la existencia de un consenso entre los docentes quienes consideran que las técnicas de estudio son herramientas fundamentales que permiten facilitar el aprendizaje. Entre las diversas técnicas utilizadas y conocidas por los docentes se encuentran esquemas, cuadros comparativos, resúmenes, entre otros. Así mismo, la percepción mayoritaria por parte de los docentes es que los estudiantes conocen algunas de ellas, pero no las aplican, destacando así la necesidad de fortalecer la enseñanza y aplicación de estas en el nivel primario. Cabe destacar que otro dato obtenido en esta investigación, consiste en que las percepciones docentes muestran una preocupación compartida sobre la falta de participación activa y autonomía por parte de los estudiantes, atribuyendo esta situación a la desmotivación, destacando así la importancia de revisar las estrategias motivacionales y metodológicas que fomenten estos comportamientos.

Ponce et. al 2024 en La influencia de la motivación en el rendimiento escolar, ligados al posible fracaso escolar, en estudiantes bonaerenses de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de entre 18 y 50 años. Se plantea como objetivo general de este trabajo de investigación la comprensión, explicitación y desarrollo de la relación presente entre motivación en el aprendizaje y el rendimiento escolar de jóvenes y adultos asistentes al Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) de San Fernando, Provincia de Buenos Aires,

identificando las diversas problemáticas presentes en sus trayectorias educativas, de modo tal que se dé lugar a posibilidades e implementación de nuevas estrategias de acción. Siendo que el objetivo principal se centra en la descripción, comprensión e interpretación de determinado fenómeno a partir de las percepciones y significados obtenidos con base en la experiencia de los participantes, esta investigación es diseñada bajo el enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo. Para la conformación de la muestra, se convocó a 20 personas de sexo indistinto entre 18 y 50 años estudiantes de CENS que residen en la localidad de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Como instrumento de recolección de datos se utilizaron cuestionarios semi-dirigidos que permitieron la reclamación de información según el objetivo planteado organizados en tres partes conforme a las principales variables estudiadas, el rendimiento y fracaso escolar y la motivación.

Entre los resultados obtenidos se destaca que, en lo que respecta a la incidencia de la motivación en las trayectorias escolares, resulta alta y directa, permite que los estudiantes continúen sus estudios a pesar de las dificultades; respecto al rendimiento académico se observa que las actitudes y conductas de cada estudiante tienen efecto directo pudiendo resultar beneficiosas o una desventaja. La conceptualización de la motivación en su relación con el rendimiento académico permite reflexionar que la primera se ubica como motor psicológico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje demostrando una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende el rendimiento escolar.

Marco Teórico

Origen y Desarrollo de la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos en Argentina

En este capítulo se propone un recorrido que permita conocer cómo fue formalizándose la educación de jóvenes y adultos, desde su origen, desarrollo y actualidad a partir de la conformación del Estado Nacional Argentino como territorio independiente.

Educar al Soberano

Tello C. (2006) en *El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate*, establece que si bien no se posee una delimitación de fechas precisas en las que se determine cuándo nace la educación de adultos en nuestro país, es posible ubicar sus inicios como parte de un entramado en el que convergen procesos históricos, sociales y políticos cuyo objetivo principal era la conformación de un Estado Nacional y por consiguiente un sistema educativo que difundiera los conocimientos necesarios para vivir en sociedad.

Hacia el año 1839, en San Juan, Domingo Faustino Sarmiento, crea un grupo de educación para adultos, pero a raíz de desacuerdos con Juan Manuel de Rosas, emigra a Chile y este proyecto se ve interrumpido. Desde el exilio comienza a hacer público su interés por la educación de adultos como proyecto político, sin embargo, al no representar un planteo común en esa época fue entendido como un atrevimiento. Por otro lado, en Estados Unidos sí se implementa y es en Nueva York donde va consolidando como proyecto a corto plazo en pos de la conformación de la Nación Argentina su idea de ciudadanía y educación de adultos. Al respecto Tello rescata un escrito publicado en “El Monitor” de 1853 donde Sarmiento expresa:

El decreto de creación de una escuela nocturna de dibujo lineal en Chimba, que publicamos a continuación empieza en Santiago a hacerse popular entre los artesanos. Poseerlo es un título de consideración, una muestra

de saber práctico, un recurso y un poder [...] Tales escuelas tienen, por otra parte, la ventaja de derramar sus beneficios sobre la parte adulta de la sociedad, que queda fuera del alcance de las escuelas ordinarias [...] El nombre de las escuelas nocturnas nos conduce a hacer algunas indicaciones sobre las verdaderas escuelas nocturnas, que son aquellas en que se da la misma instrucción que en las diurnas para aquellas clases de sociedad que, por sus ocupaciones o su edad no pueden concurrir a éstas, adquiriendo en ellas la instrucción que no han adquirido en su infancia [...] Recordemos a este propósito que en Nueva York, sólo se establecieron escuelas nocturnas de ambos sexos en 1847, por una Ley de la Legislatura que proveía los medios de sostenerlas, sirviendo para ellas las escuelas públicas diurnas. Los alumnos de estas escuelas son de todas las edades, desde 16 hasta 60 años de edad.

(Sarmiento, 1853)

En el periodo conformado entre los años 1856 y 1861, Sarmiento ejerció como Director del Departamento de Escuelas, fue entonces cuando la educación de adultos en la Provincia de Buenos Aires se consolidó como una de las primeras experiencias en el ámbito formal y en el periodo en el que ocupó el cargo de Presidente de la Nación (1868 – 1872) creó escuelas nocturnas que comenzaron a funcionar en los Colegios Nacionales de Salta, Mendoza, Entre Ríos, Santiago del Estero, Buenos Aires, Tucumán, Catamarca y Corrientes. Estos cursos pensados para obreros fueron también denominados Cursos Libres. En ese entonces, las escuelas de adultos pertenecientes a la gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires respondían a la Dirección de Enseñanza Común y se las reconocía como Escuelas de Tercer Turno, sin que existiera personal o sección que se encargara exclusivamente del nivel, luego fueron denominadas Escuelas Vespertinas. Se organizaban en torno a un programa de estudios que tenía una duración de cinco años con promoción anual y la duración de la

jornada era de dos horas y media de lunes a viernes, su objetivo principal era la creación de la ciudadanía en el contexto de una Argentina Cosmopolita. Tal objetivo, consistía en convertir al pueblo en “civilizables” o “educables para la ciudadanía”, Tello (2005) describe que Sarmiento diferenciaba tres categorías: Los civilizados, grupo conformado por los inmigrantes del norte europeo; los civilizables, los gauchos argentinos y, por último, los no civilizables siendo estos los negros y los indios” (p.64).

Cuando Sarmiento se planteó este proyecto, suponía que llegarían inmigrantes del norte de Europa capacitados para el progreso, que habían trabajado en industrias y eran parte de la civilización, convencido de que poseían tres capacidades centrales como ciudadanos: capacidad industrial, moral e intelectual; sin embargo, quienes llegaron provenían del sur de Europa, los excluidos del sistema industrial, esto provocó el abandono del proyecto a corto plazo y su preocupación se tornó hacia la idea que se había planteado en el largo plazo: la creación y desarrollo de las escuelas para niños.

Ahora bien, el Congreso Pedagógico realizado en Buenos Aires en 1882, y que dio lugar a la Ley 1420, plantea que es central la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, buques, guarniciones, cárceles, en las fábricas, establecimientos agrícolas o rurales y en cualquier sitio donde hubiese o fuese posible la reunión permanente y habitual de adultos para educarlos e instruirlos, pero ya no se convertía en un proyecto central de nacionalización. Al sancionarse la Ley 1420 se le resta importancia a lo expresado durante las sesiones del Congreso y a la especificidad de la educación de adultos. Se estableció en su artículo 11, entre otras cosas, que el número mínimo de alumnos para la apertura de un curso debía ser 40 personas, y en el artículo 12 que los contenidos de enseñanza comprendidos serían: lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad, nociones de idioma nacional,

geografía nacional, entre otras. (Tello, 2005)

En 1884 se aprueba la Ley 1420 que sistematiza y regula las actividades de enseñanza, estableciendo que la educación primaria debe ser común, obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas; sentando las bases que permitieron pensar y proponer las diferentes líneas de acción que han ido modificando el sistema educativo hasta la actualidad, sin embargo, no hace mención específica a la educación secundaria ni de adultos.

De la DINEA a los CENS. Origen de la Formalización de la Modalidad

A principios del siglo XX, educadores socialistas y anarquistas, llevaron a cabo experiencias de educación no formal para adultos, conformándose esta modalidad como periférica o compensatoria para quienes formaban parte de sectores desfavorecidos que llegaban a jóvenes o adultos sin haber completado su formación educativa en las edades teóricas ni en instituciones educativas formales. En tal sentido, resulta interesante la observación realizada por Finnegan, Florencia (2016) en La educación secundaria de jóvenes y adultos en la argentina “la educación secundaria de jóvenes y adultos tiende a situarse como una última oportunidad escolar que, en los bordes del sistema escolar, va recogiendo a los caídos del nivel secundario común”(p.36). Al calificar la educación secundaria de adultos como periférica o de contención, se entiende que esta modalidad no era tomada en cuenta como prioridad sino como modo de contener a quienes habían quedado por fuera del sistema educativo.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, en 1968, se crea la Dirección Nacional de Educación para Adultos (DINEA). Natalia Baraldo Bet (2018) realiza un trabajo de investigación titulado La educación de adultos durante el período 1966 -1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización, donde analiza la creación de la DINEA a partir del aporte realizado por Lidia Rodríguez (1997) en Pedagogía de la

Liberación y educación de adultos

Con el fin de profundizar en la concepción y los objetivos más amplios a los que debía contribuir la Educación desde DINEA, Lidia Rodríguez señala que, si bien se adoptó formalmente la concepción propuesta por el episcopado latinoamericano, reunido en Medellín (1968), la DINEA de la revolución argentina evitó los aspectos más radicalizados de esos documentos católicos, enfatizando la tendencia desarrollista. Por ejemplo, la “educación liberadora” (que el episcopado de Medellín tomaba de Paulo Freire y consideraba el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre), se cambiaba por “educación responsable”. Lo que para Medellín constituían “estructuras opresoras”, se cambiaba por “las que quizá no sean las que más convienen a los individuos” (Baraldo 2018)

En 1973, bajo la presidencia de Héctor Cámpora (sucedido por Juan Domingo Perón) Jorge Taiana ocupaba la Jefatura de Gabinete del Ministerio de Educación. Fue en esa gestión que se propuso concretar una transformación revolucionaria del sistema educativo en todos sus niveles, en ese marco, se realizaron profundas modificaciones orientadas a una refundación de la DINEA, dando paso a los Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS).

Los CENS con su novedad, significaron una ruptura en la oferta educativa tal como se la conocía hasta entonces, presentando dos aspectos muy importantes en su carácter profesionalizante: Por un lado, la intersectorialidad: No sólo el Estado interviene en la implementación de la propuesta y en qué contenidos se enseñan, sino que también participan organizaciones de la sociedad civil y empresariales, tratándose de un enfoque más colaborativo y en sintonía con la realidad laboral. Por otro lado, se aplicaron innovaciones curriculares significativas en torno a menor carga horaria diaria, estructuración por áreas,

duración de la cursada reducida a tres años, dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar y un régimen de evaluación conceptual e integrador. (Finnegan, F 2016).

Periodo 1993 – 2006. De la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional

En 1992 se determinó que los servicios educativos nacionales pasarían a ser gestionados bajo la responsabilidad de las jurisdicciones provinciales. En 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 que estableció el carácter de obligatoriedad de la Educación General Básica (actualmente nivel primario). Si bien esta Ley no tiene en cuenta ni realiza modificaciones específicas en la modalidad educativa para jóvenes y adultos, Florencia Finnegan (2016) ubica en este periodo un contexto de desregulación y mercantilización de la oferta educativa, en el que la educación privada se permitió ampliar sus servicios ofreciendo propuestas de bachilleratos acelerados. En muchos casos, los CENS fueron reestructurados en el marco de decisiones provinciales, diluyendo su identidad.

A fines de los 90's y comienzos del siglo XXI, el país se encontraba frente a una crisis social de aumento del desempleo y exclusión educativa, la educación de adultos resultaba una necesidad social pero no contaba con políticas nacionales que la sostuvieran. En la Ciudad de Buenos Aires, se realizaron reformas internas que presentaron cambios en la educación nocturna como la Resolución 736/02 que en pos de mejorar las condiciones de permanencia, favorecer la terminalidad y calidad de la oferta educativa de los CENS, modificó el régimen académico de estos centros, flexibilizando los tiempos de cursada y habilitando la promoción por asignaturas (Roitenburd et al., 2003, p. 2).

La Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en 2006 marcó un hito en el marco normativo del sistema educativo argentino. No sólo establece que la educación es una política de Estado y prioridad de la Nación cuyo objetivo debe ser garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad, establece la obligatoriedad y el derecho de recibir

educación formal desde los 4 a los 18 años, si no que incorpora en su normativa, explícita y define la estructura del sistema en sus cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior, incluyendo ocho modalidades entre las que se destaca la educación permanente para jóvenes y adultos, reconociendo su función social y especificidad pedagógica. En este sentido, por primera vez se definieron objetivos, alcances y responsabilidades estatales que permitan la terminalidad en los niveles obligatorios.

Este recorrido histórico, que inicia con las primeras experiencias de educación para adultos en 1839 hasta el año 2006, muestra un proceso que llevó más de un siglo y medio y el desafío que ha representado para la educación de adultos poseer un estatuto formal dentro de la estructura del sistema. Actualmente, los cambios que propone la implementación y los lineamientos de Secundaria Aprende, retoman el debate respecto a cómo integrar esta modalidad al sistema fortaleciendo su sentido inclusivo.

Sistema Educativo de Nivel Secundario y Legislación Argentina

Actualmente el Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra transitando un proceso de cambio que afecta a todos los niveles, presentando cambios en el reglamento escolar, así como en los Diseños Curriculares de nivel inicial y primaria. En el caso del nivel medio, el proceso implica un cambio más orientado a la parte estructural de funciones y roles que a un cambio en la currícula. En este capítulo se presenta la legislación actual vigente para el nivel y se mencionan los cambios que se irán realizando de manera paulatina bajo la propuesta de escuelas piloto que propone Secundaria Aprende.

Organización del Nivel Medio

Antecedentes. En el Diseño Curricular para la Formación General del Ciclo Básico de Bachillerato del año 2015 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, se mencionan las diferentes políticas de cambio a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. En 1993 establecía que el sistema educativo debería organizarse bajo una estructura de 9 años para el nivel de Educación General Básica y 3 años de Polimodal. En 1999, la Dirección de Currícula del Ministerio de Educación perteneciente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comenzó a analizar y sistematizar la oferta educativa de la escuela media, elaborando alternativas para la reorganización curricular del nivel; se determinó que mientras se realizaban estos cambios, las escuelas de educación media se regirían por las normativas preexistentes, mientras que las escuelas de creación dispondrían de una oferta curricular actualizada. Ya en el año 2001 se inició un proceso de actualización curricular de los programas de las materias correspondientes a 1° y 2° año de las modalidades de Bachillerato y comercial, que fueron implementados a partir de 2002 y acompañados de un dispositivo de capacitación docente (Ministerio de Educación, 2015).

En la Actualidad. Et.al Ministerio de Educación (2015), la Dirección de Currícula y Enseñanza, se avocó a ajustar la definición de trayectos como: “propuesta de contenidos estructurados según la cantidad de años en que un espacio curricular se ofrece en un plan de estudios a lo largo de los dos ciclos de la Educación Secundaria.” (p. 37) que sirvieran para crear un marco organizador y referencial para que las escuelas pudieran recuperar mediante éstos los aspectos planteados en los documentos curriculares a nivel jurisdiccional y nacional. Este proceso de revisión y adecuación de la Escuela Secundaria Orientada sienta las bases para la construcción de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en el año 2013 llegando a su implementación en el 2015. Tres años después, en 2018, se comenzó a implementar el programa Secundaria del Futuro como profundización de la NES, teniendo por fin que los estudiantes desarrollen un aprendizaje que les brinde herramientas al nivel de los conocimientos, valores, actitudes y habilidades que requieren los avances del siglo XXI.

Próximas Reformas Educativas. Actualmente, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha desarrollado un nuevo programa que aplicará una prueba piloto en el periodo 2025 - 2026 en la que participarán escuelas que se presentaron como voluntarias para su implementación, incluyendo una secundaria nocturna. De acuerdo con su experiencia, de manera progresiva y en los próximos años el alcance incluirá una mayor cantidad de establecimientos educativos del nivel. Este nuevo programa que se presenta bajo el nombre de Secundaria Aprende, surge a partir de reuniones con los diferentes agentes (familia, docentes, alumnos, personal no docente) afectados al sistema educativo del nivel medio, como respuesta a la demanda que presenta el bajo desempeño y bienestar escolar de los estudiantes según los resultados de estudios censales tales como el operativo jurisdiccional de evaluación “Tercer año de los estudios secundarios de la ciudad de Buenos Aires” (TESBA) que evalúa alguno de los propósitos de logro en las áreas de Lengua y literatura y matemática que debieran ser alcanzados al llegar a 3° año de secundaria, según lo establecido por el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (EducaciónBA, 2024)

Este nuevo diseño se encuentra en un proceso de reforma de la educación secundaria que, si bien aún no está terminado para iniciar su implementación, fue presentado mediante la publicación de un Documento Marco (EducaciónBA, 2024) y enviado por mail a todas las escuelas secundarias dependientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el marco de las responsabilidades y competencias que otorga la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministerio de Educación de la Ciudad presentó en mayo de 2024 el Plan Estratégico, anteriormente nombrado. Un marco de política pública que fija los propósitos, principios, ejes y objetivos de logro para los años 2024 a 2027. Este plan establece como objetivo

general garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida (EducaciónBA, 2024)

Funciones y Deberes del Rol del Psicopedagogo en la Orientación Escolar

Continuando con el marco legislativo, se considera que para poder interpretar la percepción docente desde el área de la psicopedagogía en la escuela, es importante aclarar el rol del psicopedagogo en ese contexto, ya que el abordaje que puede realizar el profesional también responde a determinaciones explícitas en el reglamento escolar.

Funciones. El Reglamento Escolar de la Educación Obligatoria de la Ciudad de Buenos Aires (2025), enumera cuáles son las funciones y deberes a cumplir por el Departamento de Orientación Escolar, destacando principalmente la importancia de un abordaje coordinado y articulado que a partir de su saber profesional y velando por el bienestar socioemocional de los estudiantes, permita contribuir a que éstos alcancen su mayor potencial. Entre sus funciones se mencionan: Asesorar y asistir técnicamente a los equipos de conducción en acciones institucionales en las áreas pedagógicas, didácticas y psicológicas, (siendo esta última competente al rol del psicólogo en dicho Departamento) acompañando y asesorando ante la toma de decisiones que garanticen una inclusión efectiva; acompañar la planificación e intervención en la implementación de la Planificación Institucional Participativa como en otros programas de prevención. Tiene injerencia en aspectos relacionados con la Convivencia Escolar, interviniendo profesionalmente en situaciones de conflicto. Respecto a los alumnos y padres, la función del Departamento de orientación tiene por fin su asesoramiento y/o derivación en situaciones donde se vea afectado el desempeño escolar (GCBA,2025).

Deberes. De acuerdo con lo estipulado en tal reglamentación, en el Departamento

de Orientación existen deberes a cumplir por el rol de asesor pedagógico y psicopedagogo. Quien desempeñe el rol psicopedagógico debe asegurar trayectorias educativas de calidad, de manera tal que éstas contribuyan al desarrollo integral de cada estudiante, para ello su tarea se orienta a minimizar o eliminar aquellas barreras que puedan aparecer en su proceso de aprendizaje, con el fin de mejorar su bienestar socioemocional y su rendimiento académico, poniendo el foco en potenciar y orientar estos procesos tanto a nivel grupal como individual.

Sus deberes y atribuciones se orientan a diseñar, implementar y hacer seguimiento de los Planes Personales Individuales (PPI), de manera tal que cada estudiante reciba el apoyo necesario en un entorno que sea inclusivo y atento a sus necesidades, como así también diseñar propuestas didácticas que permitan facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, elaborar y evaluar proyectos de prevención del fracaso escolar, elaborar e implementar estrategias específicas preventivas, orientadoras y/o de derivación de situaciones críticas de aprendizaje (repetencia, deserción, etc.). También brindar aportes de materiales educativos, asesorar institucionalmente al equipo de conducción, pedagógicamente a los distintos departamentos de la institución educativa, al docente en la organización y conducción de las reuniones de padres con propósitos educativos a alumnos y orientar a padres sobre las modalidades educativas más apropiadas de acuerdo con las problemáticas detectadas. En ciertas ocasiones implementar acciones para la actualización permanente de los docentes, así como coordinar acciones con Escuela de Maestros que permitan capacitar a los docentes de acuerdo con las necesidades detectadas por la institución. Por último, tiene por deber asesorar en la elaboración y ejecución de proyectos de tutorías y evaluarlos y orientar educacional, vocacional y ocupacionalmente a los estudiantes ante la toma de decisiones informadas que puedan afectar su futuro académico y profesional. (GCBA,2025).

Rendimiento Académico y Vulnerabilidad Educativa

Ubicándonos en la especificidad de la modalidad Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos en el turno noche, donde se realiza esta investigación, es importante destacar que esta secundaria ofrece una propuesta educativa a estudiantes que han visto sus trayectorias interrumpidas, que por algún motivo tuvieron que abandonar los estudios. En tal sentido se infiere que el rendimiento académico, se verá condicionado por estas experiencias previas de escolarización.

Fernández A. (2007) en *Los Idiomas del Aprendizaje*: “Para resolver el fracaso escolar del alumno debemos intervenir en el contexto que lo priva de un espacio de autoría de pensamiento. Es decir, debemos intervenir en el sistema enseñante” (p. 20). Tratándose de una institución educativa de nivel medio que recibe alumnos que no han logrado terminar sus estudios en instancias previas, resulta interesante la diferenciación que realiza la autora entre fracaso escolar y problemas de aprendizaje. De acuerdo con lo planteado por Fernández, el fracaso escolar se trata de un constructo social en el que participan tanto factores individuales como institucionales, en cambio los problemas de aprendizaje se presentan en el alumno en quien se observan alteraciones en su modalidad de aprendizaje.

El abordaje del fracaso escolar, no se limita sólo a la observación del no cumplimiento de los objetivos académicos, sino que se incluye como resultado de un sistema educativo que no ha logrado adaptarse a las necesidades de los estudiantes frente a la diversidad de realidades sociales, culturales, económicas, pero también emocionales y de aprendizaje que recibe hoy la escuela (Fernández, 2007). De este modo, no se trata de un déficit del alumno, sino de un fracaso estructural frente a las necesidades de los alumnos que atraviesan situaciones complejas.

Freire P. (1970) en *Pedagogía del Oprimido*, describe a la educación bancaria como paradigma de la educación tradicional, donde el educador es un sabio absoluto que

deposita sus conocimientos en los estudiantes quienes actúan como receptores pasivos. Ante este modelo, propone una pedagogía que se oriente hacia la liberación, una pedagogía de la esperanza, que incluya en la relación educador - educando una dialéctica entre la teoría la práctica y la realidad, donde la educación resulte liberadora y participativa, el docente se constituya como un facilitador que acompañe el proceso educativo considerando las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes respondiendo a sus necesidades concretas, para que estos partiendo de sus realidades puedan considerarse y convertirse en transformadores activos de su realidad (Freire, 1970).

Un modelo educativo que no tenga en cuenta las experiencias de los estudiantes como partícipes activos del sistema educativo, lejos de poder abordar las dificultades que representa el bajo rendimiento académico, las refuerza repitiendo prácticas que no han atendido su situación de vulnerabilidad, considerando que en la secundaria nocturna asisten estudiantes que han encontrado dificultad en sus trayectorias escolares y que provienen de contextos sociales y económicos vulnerables, se puede analizar la problemática del bajo rendimiento desde la perspectiva de fracaso escolar donde quien fracasa, en realidad, es el sistema educativo en su intención de brindar oportunidades educativas que se orienten al desarrollo personal.

Vulnerabilidad Educativa

En el año 2010 la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) de la Provincia de Buenos Aires, publica el libro Definiciones de Vulnerabilidad de la Serie Planeamiento, Investigación y Estadística, un estudio realizado por la Dirección Provincial de Planeamiento, un documento en el que “se propone definir el concepto de vulnerabilidad educativa y desarrollar algunas derivaciones de esa definición para la formulación de políticas

educativas” (DGCE, 2010)

La noción de “vulnerabilidad educativa” que proponemos se define como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. Una definición de este tipo supone atender a la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios (abandono / no abandono, repitente / no repitente, alumno con sobreedad / alumno sin sobreedad) ni debe entenderse como fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determina un arco de situaciones posibles. (DGCE, 2010, Pg. 5).

Esta definición propone poner la mirada en las condiciones y los sentidos que alimentan fenómenos tales como la repitencia, el abandono y la sobreedad como problemáticas específicas en el ámbito educativo sin centrarse en ellos como indicadores cuantitativos.

Las problemáticas mencionadas en el párrafo anterior son alteraciones directas de la trayectoria educativa obligatoria basada en la hipótesis de un recorrido gradual y regular que inicia a los 4 años, al ingresar al nivel inicial, y se extiende hasta los 18 al finalizar la educación secundaria. En la publicación de la DGCE (2010) se cita a Flavia Terigi quien utiliza el término trayectorias no encausadas, para hacer referencias a las trayectorias teóricas y emplea la noción de trayectorias escolares reales. Junto a la definición de vulnerabilidad educativa, estas nociones permiten reconocer que el cauce del trayecto educativo de los estudiantes no siempre es lineal, sino que puede verse atravesado por interrupciones, reingresos, desfasajes que expresan tensiones estructurales y culturales del sistema educativo.

La obligatoriedad educativa establecida como Ley, sustenta el cumplimiento del

derecho a la educación, sin embargo, desde esta perspectiva, estar en la escuela no necesariamente implica ejercer el derecho a la educación. La presencia del estudiante en el establecimiento puede ir acompañada de un vínculo frágil o discontinuo con la escuela. En tal sentido, la vulnerabilidad educativa se puede observar en experiencias de escolaridad de baja intensidad (DGCE 2010), experiencias caracterizadas por una permanencia en el establecimiento, pero sin participación plena o sin la apropiación del espacio escolar poniendo en evidencia que la problemática de la vulnerabilidad educativa es también el resultado de un entramado de relaciones institucionales, sociales y subjetivas. Esta multiplicidad de factores permite reconocer la especificidad pedagógica del problema, no se trata de una situación única en un momento determinado, sino de varios elementos que se van conformando y consolidándose a lo largo del tiempo, de esta manera se puede comprender este tipo de vulnerabilidad más allá de la condición socioeconómica del estudiante, ya que se va configurando entre contextos, estructuras y significaciones que van construyendo los sujetos respecto a la experiencia educativa.

En síntesis, al finalizar este documento se menciona que “si bien existen situaciones complejas que reúnen factores individuales, familiares y sociales, también existen factores propiamente político-pedagógicos que pueden ser condicionantes y aun determinantes de las trayectorias reales de escolarización de los niños, niñas y jóvenes.” (DGCE 2010). Esta cita permite inferir que la inclusión no se trata sólo de una responsabilidad institucional o docente, sino que se trata principalmente de políticas educativas que habilitan o no la inclusión de individuos y factores políticos, sociales y pedagógicos que coexisten en el ámbito educativo.

Justicia Afectiva

La Doctora en Educación y Magister en Ciencias Sociales, Carina Kaplan, en su libro

La afectividad en la Escuela (2022) desarrolla el concepto de Justicia Afectiva. Concepto que nos brinda otra manera de comprender y acompañar a los estudiantes que se encuentran atravesados por situaciones de Vulnerabilidad Educativa.

Para llegar a definir qué entiende la autora por Justicia Afectiva, es imprescindible desarrollar cómo llega a tal definición.

Respecto al término afectividad, ubica a las emociones en su carácter de públicas sociales e históricas. Públicas porque representan el modo o la expresión de los vínculos que establecemos con los otros; sociales dado que no se pueden pensar por fuera de la trama social, e históricas porque están sujetas a los cambios personales y sociales que se van dando a lo largo del tiempo, ya que no sentimos lo mismo en diferentes épocas vitales y socialmente hay modos de sentir que son más legitimados en determinados momentos.

Al respecto de esta legitimación de emociones, hace una aclaración sobre la idea de mercantilización de las emociones, entendiendo que, al ponerlas en una escala de valores, unas pueden ser premiadas y otras castigadas. Esto en un contexto donde las sociedades son desiguales provoca un sufrimiento social, en consecuencia, se permite preguntar qué pasa con las personas que se encuentran en situación de desigualdad siendo que esta apareja sentimientos de inseguridad, inferioridad, vergüenza, miedo, entre otras emociones que suelen estar valoradas como negativas. En la exposición que brinda para la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE, 2023) define que pensar las emociones desde lo público, lo social, desde lo cultural con historia que se hacen cuerpo en la escuela, permite intentar abordar las culturas afectivas al interior de las instituciones educativas.

Al afirmar que la escuela recibe estudiantes que llevan consigo este sufrimiento social, se abre el interrogante sobre los efectos en la subjetividad de quien atraviesa una situación de desigualdad y de esta manera construir una sociedad más humana a través de los aprendizajes escolares. Siguiendo esta línea de razonamiento, resulta menester validar que la

escuela deja huella en el entramado subjetivo de los estudiantes, es decir, la selección de contenidos, y el modo de presentarlos a la clase, influye en la experiencia de subjetivación a partir de procesos identificatorios y desidentificatorios.

La autora propone un Giro Afectivo (Kaplan, 2022) que permita abordar las emociones desde una perspectiva socio psíquica e histórica cultural. Entendiendo que la escuela prioriza la dimensión cognitiva, este giro propone asumir pedagógicamente que las emociones y los sentimientos no son solo fenómenos individuales, sino que conforman un lenguaje que permite estructurar los procesos de socialización, interviniendo en el lazo social.

En una sociedad caracterizada por la desigualdad, cuyos sujetos van a la escuela, aquellos que se encuentren del lado menos afortunado y que asisten con toda su emocionalidad al aula, la Justicia Afectiva aparece como concepto que permite hacerse pregunta y reivindicar el derecho humano a ser cuidados amados y protegidos. Se propone que la escuela se transforme en un refugio simbólico que preste su respuesta ante la deshumanización; para lograr esta transformación, la institución educativa debe funcionar como un espacio que repare las heridas sociales y reconstruya el lazo social a partir de la construcción de vínculos de cercanía afectiva, cooperación, solidaridad y fraternidad. Para lograrlo, la autora subraya la importancia de abordar el acto educativo desde una pedagogía del cuidado, para ello destaca que es importante que exista una ciencia que ayude a los docentes a estructurar ciertos lentes con los que puedan ver el mundo educativo y saberse capaces de transformarlo distinguiendo ciertas prácticas que resulten más adecuadas que otras. Reconociendo que el sujeto precisa de la mirada del otro para autoafirmarse, la mirada escolar debe fortalecer los procesos de valía social.

El Otro que Mira, El Docente

Vygotsky (1978) en *Pensamiento y Lenguaje* define “el signo siempre es

inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (p. 141). Tratándose del desarrollo psíquico, cualquier función surge primero en el plano social y luego en el psicológico. El autor introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) al que define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)” (p. 86). Plantea que hay dos niveles de desarrollo en los infantes: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo que configura el desarrollo potencial, es decir, diferencia un punto de partida entre aquello que el individuo puede resolver solamente con la guía de otra persona, estableciendo una comunicación entre sus capacidades y la ayuda que le brindan, pero que luego podría cumplir de manera voluntaria por sí mismo. En este proceso, el adulto (docente) funciona como guía del estudiante con el objetivo de luego evaluar su desempeño independiente.

En el libro *Caja de herramientas para la educación emocional: Diseño de proyectos institucionales. Técnicas para coordinar grupos. Acciones socio-comunitarias* de Mansione I., Zac D. y Temelini J. (2017), los autores presentan una serie de proyectos institucionales orientados a coordinar acciones socio comunitarias para la educación emocional, para ello parten de la idea del profesor como productor de conocimiento que contribuye al desarrollo y que es receptor de los procesos conscientes y no conscientes que circulan en el aula. La mirada que proponen es que aquellos contextos que presenten complejidad no representen obstáculos, sino desafíos que otorgan la posibilidad de hacer o resolver y destacan que, si en la escuela se expresa un conflicto, es porque se espera que ella funcione como interlocutor inteligente y capaz de comprender. Para que el estudiante no abandone sus estudios, el docente tampoco debe abandonar el pensar con receptividad y responsabilidad

(Mansione y Zac 2017).

Con el fin de lograr esta transformación en la mirada manifiestan que para reforzar el vínculo con su grupo a cargo, el docente debe constituirse como un maestro intérprete que pueda desentrañar los estados de ánimo de sus estudiantes, esto le permite al adulto salir de un estado de ánimo opresivo e ir hacia la visualización de una esperanza, acompañando frustraciones sin resultar frustrado. Para lograr esto resultan imprescindibles condiciones grupales de sostén, una gestión que contenga a los profesores permitirá que éstos puedan investirse como intérpretes, luego los estudiantes resultarán favorecidos al ser observados desde un lugar donde no lo fueron anteriormente.

Para favorecer espacios de intercambio con los estudiantes, se incentiva a usar los espacios de recreos o pasillo porque es el lugar o el momento en el que se expresan con más liviandad experiencias de vida que en las horas de clase suelen estar contenidas. En las horas de clase, es importante tener en cuenta que el lenguaje actúa como barrera en la comunicación, si el docente logra incorporar modos de expresión de los jóvenes a los contenidos de su espacio curricular, se puede permitir resignificarlos en una perspectiva de la disciplina a partir de una dimensión geográfica, histórica, semántica y con una etimología.

Los autores dedican un capítulo del libro y el desarrollo de un proyecto a la protección de la vocación docente a través de la propuesta “Abuenando la Mirada”. La modalidad de este proyecto es un taller en el que prepondera la importancia de poder ser escuchado con la certeza de recibir contención y respeto por parte de los colegas. La elección de la modalidad taller se basa en que algunas habilidades y comportamientos se aprenden haciendo, al ser una propuesta grupal, se busca evitar visiones individualistas que desconecten al ser social del contexto, para aprovechar al máximo esta propuesta, es importante ubicar el debate en un espacio de escucha, reflexión y respeto, para que el

docente pueda expresarse desplegando toda su potencialidad y sabiendo que será escuchado empática y activamente.

El taller se propone realizar un intenso trabajo sobre las propias emociones con el fin de disminuir las ansiedades que pueden provocar una situación difícil y propiciar que cada sujeto halle recursos genuinos tanto propios como del grupo que le permitan tomar distancia emocional para disminuir el malestar que a veces producen las mismas interacciones.

A lo largo del libro, la propuesta de los autores es la de fomentar una cultura del cuidado que no prohíba la emocionalidad, sino que acompañe y observe su transformación en pensamiento y comunicación a partir de talleres que involucren a todos los actores presentes en el acto educativo, entendiendo que la escuela puede ser una institución amortiguadora de la crueldad del mundo y para eso no se puede educar sin antes tener consciencia de la realidad y necesidades que todos los sujetos experimentan.

Método

Diseño de Estudio

El siguiente trabajo de investigación, se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, que permita la exploración, comprensión y descripción de las experiencias de las personas respecto a un fenómeno, permitiendo la descripción de los elementos en común como los testimonios a partir de sus vivencias (Hernández 2018)

A partir de las entrevistas realizadas al plantel docente, se busca obtener información sobre qué observan y cómo interpretan desde su experiencia áulica el rendimiento académico en sus estudiantes del nivel secundario nocturno en La Boca, para a partir de ella poder identificar nuevas preguntas que enriquezcan la práctica psicopedagógica

Participantes - Muestra

Esta investigación cuenta con un muestreo homogéneo de un total de 15 participantes, siendo los mismos docentes de nivel secundario-nocturno ubicados en un rango etario entre 30 y 50 años, de sexo femenino y masculino. Será criterio de inclusión que sean docentes que desempeñen sus tareas educativas en escuelas de educación secundaria de gestión privada ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sin embargo, será considerado criterio de exclusión que no desempeñen sus tareas en la modalidad nocturna del nivel medio.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos, se utilizarán entrevistas semiestructuradas, que son estructuradas pues están basadas en una guía de asuntos o preguntas, pero el entrevistador tendrá la libertad de incorporar preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández 2018). Teniendo en cuenta las características de la investigación, resulta de relevante utilidad tener la posibilidad de ampliación de información producida por los participantes, más allá de la elaboración antepuesta de las preguntas. La complejidad de la temática que se desarrollará necesita ser comprendida desde una perspectiva multifactorial.

Procedimiento

Para llevar a cabo la implementación de las entrevistas semi estructuradas, se contactará a los 15 docentes que reúnan el perfil adecuado para responder a las preguntas, y se les proporcionará la información necesaria para que evalúen si desean participar voluntariamente. Dentro de dicha información, se les explicará digitalmente la utilización del consentimiento informado que tendrá como meta asegurar y proteger los derechos de cada participante que formará parte de la investigación y que puedan firmar (Losada A.V 2014). Una vez producido estos pasos, se iniciarán las entrevistas. Las mismas se llevarán a cabo por formularios específicos en línea, en los horarios disponibles de cada docente y tendrá una duración aproximada de 40 minutos. Las entrevistas serán guardadas (con el debido consentimiento) con el objetivo de reunir y preservar las respuestas, de modo tal que permitan tener en cuenta detalles importantes. Una vez finalizada esta etapa, se procederá a la visualización de cada entrevista en la transcripción de formato Excel, para su debido proceso de análisis. En esta instancia, se compararán las diferentes perspectivas que se han producido en las entrevistas con el objetivo de encontrar patrones en común entre ellas.

Utilización del Consentimiento Informado

Los potenciales participantes de la investigación, al ser convocados, se les brindó una explicación clara sobre la temática a abordar, los objetivos y el alcance que se proyecta frente a los resultados que se obtengan en este trabajo. Se les informa la condición de voluntariedad y anonimato respecto a su incorporación activa en el apartado de la entrevista semiestructurada, de esta manera se explicita el resguardo de la identidad de cada participante, procurando firmar el documento antes de comenzar las entrevistas.

Resultados

Para poder elaborar nuevos interrogantes desde la psicopedagogía a partir de las percepciones docentes sobre la situación áulica nocturna, se realizaron entrevistas semiestructuradas. En primera instancia y como lectura general de los resultados, se observa que la percepción de los profesionales a los que se les ha consultado se forma a partir de una mirada comprometida y reflexiva respecto a sus prácticas y al quehacer de sus estudiantes en el aula. Acerca de la motivación y su experiencia un gran porcentaje de los docentes encuestados (80%) se sienten motivados por acompañar sus trayectorias educativas como medio para superar las dificultades de los estudiantes, más de la mitad (60%) refirieron sentirse motivados por aprender de y con ellos, no obstante, este mismo porcentaje siente que la formación docente no aborda lo suficiente la preparación ante los desafíos propios de la modalidad. El 53,3% expresó motivación por el entorno sociocultural de sus estudiantes, y aunque varios (46,7%) han destacado el desafío que representa el horario de cursada, muy pocos (13,3%) se sienten desmotivados frente a la sensación de falta de herramientas.

En cuanto al trabajo con pares, los resultados evidencian que en este contexto se destaca un gran sentido de colaboración y de valoración sobre el trabajo con otros, ya que el 80% reconoció apoyarse en el intercambio con colegas, un 73,3% indicó sentirse acompañado por el equipo directivo y el mismo porcentaje por el equipo de orientación. Se consultó por los intercambios en sala de profesores; un 40% valoró que los intercambios allí sirven para entender mejor a cada grupo y un porcentaje menor (26,7%) refiere que en general esos intercambios representan quejas sobre lo que sucede en el aula.

Otro aspecto consultado desde su percepción fue qué diferencias notaban entre la modalidad nocturna y otras modalidades, invitando a enumerar al menos 3. En líneas generales, los aspectos que se mencionan en mayor cantidad de respuestas se encuentran relacionados con la falta de interés, motivación, otras situaciones asociadas a la irregularidad

en la asistencia, deserción, discontinuidad y retorno al sistema educativo. Hacen referencia a la diferencia en cuanto al vínculo de las familias con la escuela como algo que se evidencia más lábil o nulo en la nocturna. Otras diferencias observadas se apoyan en la heterogeneidad etaria del grupo y la cantidad de alumnos por curso. Por otro lado, con relación al rol docente, varias respuestas mencionan que en la nocturna se ejerce desde un lugar mayor de contención y de acompañamiento a los estudiantes, generando vínculos más cercanos con ellos. En menor medida expresan diferencias en los recursos materiales e infraestructura.

Entre las preguntas se propuso indagar sobre qué factores relacionados con vulnerabilidad educativa observaban, destacando entre ellas el contexto familiar y socioeconómico. Familias cuya escolaridad ha sido interrumpida es el aspecto más señalado (80%), seguido por responsabilidades tempranas y baja autoestima escolar (73%). Un 66% de los encuestados nota que sus estudiantes provienen de contextos de exclusión social y otro dato llamativo es que un 60% menciona situaciones de violencia intrafamiliar. En ese mismo porcentaje se ubican otros dos factores: percepciones de fracaso acumuladas y expectativas reducidas respecto a la educación. Situaciones de pobreza, precariedad laboral y precariedad habitacional representan un 53,3% de las respuestas dadas, seguidas por falta de recursos pedagógicos, falta de recursos básicos y sentimiento de no pertenencia con el 40%. Por último, escaso acompañamiento institucional y escuelas con infraestructura deficiente fue lo que indicó el 6,7% de los encuestados, el mismo porcentaje señaló la opción de agregar otro factor que notaran, en el que se incorporó “en general aplica a casi todos los puntos, es de remarcar la heterogeneidad de los alumnos”.

Con relación al impacto de los diferentes diseños curriculares y disposiciones legislativas desde la sanción de la Ley 26.206 que determina la obligatoriedad de la escolaridad hasta los 18 años o la finalización del nivel secundario, los entrevistados respondieron en su mayoría (66,7%) que no observaron cambios en la dinámica áulica, un

porcentaje bastante menor (13.3%) notó mejoras que repercutieron en el rendimiento académico en los estudiantes y el 6,7% de los encuestados indicó que estas resoluciones obstaculizaron el proceso de aprendizaje, este porcentaje se repite en otras dos opciones de respuesta: una de ellas refiere que estas resoluciones no encuentran sustento en la realidad del aula, y en esta proporción se ubica también la opción otros, donde se incorporó “el balance fue positivo pues representa un derecho conquistado. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer”.

El formulario presentado incluye una pregunta abierta que apunta a conocer qué concepto tienen los entrevistados de rendimiento académico. La variedad de respuestas obtenidas permite notar ciertos criterios que se comparten y se repiten entre colegas, así como otros con algunas diferencias. Entre los conceptos más compartidos, se encuentra que muchos docentes definen el rendimiento académico como un proceso que combina diferentes factores (cognitivo, actitudinal, personal) en el que se valora la trayectoria educativa individual y se sostiene en el esfuerzo, entendiendo que en el contexto de la nocturna aparecen otros obstáculos que deben ser tenidos en cuenta como la vulnerabilidad social, familiares y laborales. Las respuestas, en su mayoría, rechazan la idea de rendimiento académico como algo supeditado exclusivamente a la nota. Muchos de los entrevistados lo asocian a la adquisición de herramientas para la cotidianeidad y la posibilidad de proyectarse a futuro. Por otro lado, de manera más aislada aparecen criterios más tradicionales asociados con las calificaciones y los objetivos curriculares. Otro sector, además cuestiona el término por considerarlo “una relación bancaria del aprendizaje”, se propone en su lugar referirse a él como “evidencias de aprendizaje”.

La siguiente pregunta apunta a conocer qué indicadores les resultan más relevantes al momento de cerrar una calificación. Las respuestas y sus porcentajes indicaron que: el 93,3% de los encuestados valoran la responsabilidad y autonomía de los estudiantes, un 73%

prepondera la motivación de los estudiantes sobre los resultados académicos. El nivel de comprensión de los contenidos teóricos es un indicador seleccionado por el 53,3%, luego el 40% valora la calidad y el cumplimiento en la entrega de trabajos prácticos. El 20% señala que tiene en cuenta la asistencia y la puntualidad en clases y por último un 6% reconoce evaluar la capacidad intelectual del estudiante y otro 6% completa en la opción de incorporar otra variable que “es un poco de todo”

Por último y a modo de cierre, se les preguntó a los docentes si perciben alguna relación entre rendimiento académico y vulnerabilidad educativa en tus estudiantes y en caso de respuesta positiva, se les pidió que indicaran si esta problemática afecta a estudiantes en casos aislados o se da a nivel grupal. En este sentido, las percepciones docentes mostraron un gran consenso respecto a la relación existente entre el rendimiento académico y vulnerabilidad educativa, destacando que se observan ambas situaciones en el aula como fenómenos que describen destacando que, a mayor vulnerabilidad, el rendimiento baja; sin embargo, no consideran esta situación como algo determinante, ya que puede ser compensada con estrategias pedagógicas y mayor contención. Una gran cantidad de los docentes entrevistados destacan que esta situación se observa como un fenómeno grupal que afecta más a la dinámica que presenta la educación en la secundaria nocturna.

Discusión

El supuesto básico en el que se apoya esta investigación considera al docente como el sujeto que evalúa el rendimiento académico en sus estudiantes, pero también está a cargo de la organización y conducción de la dinámica áulica. En el Marco Teórico de esta investigación encontramos varios autores que coinciden con esta observación.

Freire P. (1970) en *Pedagogía del Oprimido*, al describir a la educación tradicional como paradigma de la educación bancaria, manifiesta que el docente según cómo oriente su práctica puede presentarse como un sabio absoluto que deposita todo su conocimiento en sus estudiantes o como un facilitador que acompaña procesos educativos valorando las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes para que estos puedan considerarse y realizarse como transformadores activos de su realidad.

Vygotsky (1978) en *Pensamiento y Lenguaje*, al plantear su teoría de Zona de Desarrollo Próximo, ubica al docente como guía del estudiante con el objetivo de luego evaluar su desempeño independiente.

Mansione y Zac (2017) en *Caja de Herramientas para la Educación Emocional*, presentan una serie de talleres orientados a desarrollar técnicas para coordinar grupos orientados a la acción social, parten de la idea del profesor como como productor de conocimiento, que a la vez funciona como receptor de los procesos conscientes y no conscientes que circulan en el aula.

Respetando el orden cronológico de publicación, por último, Kaplan (2023) en su presentación para la Universidad Pedagógica Nacional, hace referencia a la importancia y al valor que tiene no solo la selección de contenidos, sino también la manera de presentarlos en el aula, siendo que su práctica deja huella en la experiencia de subjetivación del estudiante, generando procesos identificatorios o desidentificatorios

Al consultar por la experiencia y motivación de los docentes, surge el dato que la

mayoría de los encuestados reconoce esta responsabilidad, siendo alto el porcentaje (80%) que siente motivación por acompañar trayectorias educativas como medio para superar las dificultades de los estudiantes. En la pregunta que arroja este dato, se encuentra más información que apoya otra consideración que se presenta en el supuesto básico de este trabajo: la falta de propuestas específicas desde la normativa y de formación docente orientada a la especificidad del turno noche, limitando el acompañamiento frente a los desafíos que se presentan. El 60% de los docentes consultados refiere sentir que la formación docente no aborda lo suficiente la preparación ante los desafíos propios de la modalidad.

El objetivo general de este trabajo de investigación es identificar las percepciones de los docentes respecto al rendimiento académico en los estudiantes de un secundario nocturno del barrio de La Boca en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Entre los hallazgos anteriores, encontramos que hacia una definición de qué es el rendimiento académico, Clavin et al (2020) en La Inteligencia emocional y su incidencia en el rendimiento escolar en adolescentes encuentra que éste se conforma y depende de varias habilidades relacionadas, la inteligencia emocional es una habilidad más que podría afectarlo.

Caicedo Erazo et.al 2024 en Las técnicas de estudio y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes de primero de bachillerato sección nocturna en el periodo académico 2023/2024 comprueba que existe una correlación significativa entre las técnicas de estudio y el rendimiento académico. En su interpretación encuentra que las condiciones ambientales y físicas, organización del tiempo y comprensión de las técnicas de estudio benefician el aprendizaje, así como volver a estudiar después de varios años de no hacerlo, trae consigo desafíos a nivel psicológico porque pueden presentarse síntomas de ansiedad y desmotivación, y pedagógico al no lograr acoplarse a la rutina escolar.

Otro de los puntos a responder en el cuestionario compartido a los docentes, consiste en definir el término rendimiento académico. Así como se observa en las investigaciones

consultadas para el Estado de Arte, los docentes lo definen como un proceso que consta de ciertas variables que implican lo cognitivo, actitudinal y personal en el que se valora la trayectoria educativa individual y se sostiene en el esfuerzo, entendiendo que en el contexto de la nocturna aparecen otros obstáculos que deben ser tenidos en cuenta.

Al consultarles qué tienen en cuenta al momento de definir una calificación, Las respuestas y sus porcentajes indican que la mayoría valora la responsabilidad, autonomía, motivación de los estudiantes sobre los resultados académicos, pero también el nivel de comprensión de los contenidos teóricos, estas respuestas demuestran coherencia con lo expresado por ellos respecto a qué entienden por rendimiento académico.

Ante la propuesta de indicar al menos tres diferencias entre enseñar en el turno noche y hacerlo en el diurno, un aspecto recurrente en las respuestas se encuentra relacionado con la falta de motivación, situaciones asociadas a la desigualdad social, irregularidad en la asistencia, deserción, discontinuidad y retorno al sistema educativo. Así mismo, hacen poner de manifiesto la diferencia en cuanto al vínculo de las familias con la escuela resultando más lábil o nulo en la nocturna. Es de destacar que al rol docente lo ubican en un lugar mayor de contención y de acompañamiento a los estudiantes en relación con el mismo en el turno diurno.

Uno de los obstáculos más señalados al consultar por la diferencia que representa enseñar en el turno diurno respecto al nocturno, tiene que ver con la motivación, al respecto Ponce et. al (2024) en La influencia de la motivación en el rendimiento escolar, ligados al posible fracaso escolar, en estudiantes bonaerenses de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de entre 18 y 50 años. Encuentra que la influencia de la motivación en las trayectorias escolares es alta y directa, permitiendo a los estudiantes continuar sus estudios a pesar de las dificultades. En lo referente al rendimiento académico concluye que las actitudes y conductas individuales de los estudiantes tienen efecto directo ya sean

beneficiosas o una desventaja. En síntesis, la motivación en su relación con el rendimiento académico se ubica como motor psicológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje resultando significativa para su desarrollo cognitivo y por ende para el rendimiento escolar.

Millares et. al (2024) en *Apreciaciones de los docentes sobre técnicas de estudio y rendimiento escolar en alumnos de nivel secundario de una escuela de gestión pública en la Ciudad de Mar del Plata*, resuelve que las percepciones docentes muestran una preocupación compartida sobre la falta de participación activa y autonomía por parte de los estudiantes, atribuyendo esta situación a la desmotivación, destacando así la importancia de revisar las estrategias motivacionales y metodológicas que fomenten estos comportamientos.

Las respuestas aportadas por los docentes nos permiten retomar los dichos de Kaplan (2023) respecto a la desigualdad social y qué pasa con la subjetividad de quien se encuentra en desventaja teniendo en cuenta que esta situación podría afectar la motivación del estudiante de manera directa.

Al consultar a los docentes qué situaciones de vulnerabilidad educativa encuentran en sus aulas, los indicadores más señalados refieren familias cuya escolaridad ha sido interrumpida, seguido por responsabilidades tempranas y baja autoestima escolar. Más de la mitad de los encuestados nota que sus estudiantes provienen de contextos de exclusión social, pobreza y situaciones de violencia intrafamiliar. También observan percepciones de fracaso acumuladas y expectativas reducidas respecto a la educación. Situaciones de pobreza, precariedad laboral y precariedad, un 40% indicó notar sentimientos de no pertenencia.

En lo que concierne al fracaso escolar, se hallan dos investigaciones que abordan la problemática. Gómez et.al (2023) en *Representaciones sociales de docentes de un colegio de nivel secundario sobre fracaso escolar*, observa que al tratarse de una situación que puede ser considerada a partir de numerosos factores, hay diversas formas para que un estudiante sea postulado a un fracaso escolar, por lo que resulta importante fomentar la comunicación

docente-alumno para evitar el fallo académico.

Zamudio et.al 2023 en Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado, a partir de los resultados muestra que el afrontamiento a eventos académicos estresantes es dinámico y permite que las estrategias cambien a partir de una reevaluación continua.

En este sentido, resulta pertinente retomar los dichos de Freire (1970) cuando indica que un modelo educativo que no integre las experiencias de los estudiantes como partícipes activos del sistema, refuerza las dificultades que representa el bajo rendimiento académico repitiendo prácticas que no han atendido su situación de vulnerabilidad.

Alicia Fernández (2007) en Los Idiomas del Aprendizaje, expresa que esta situación se incluye como resultado de un sistema educativo que no pudo dar respuesta a las necesidades de los estudiantes ante la diversidad de realidades sociales, culturales, económicas, pero también emocionales y de aprendizaje que recibe hoy la escuela.

Entre las investigaciones previas presentadas, se encuentra Sosa et.al (2022) en Concepciones de los docentes acerca del fracaso escolar en jóvenes del nivel secundario público quien destaca la importancia que tiene el sistema educativo y que, ante el éxito o fracaso escolar, hay una responsabilidad compartida que no recae únicamente en el alumno, sino que también intervienen actores como la familia, los profesores, la comunidad educativa, entre otros. En síntesis, considera al alumno como un ser social en contacto con otros agentes y agencias de socialización. En su conclusión se destaca el rol del psicopedagogo como quien tiene la potestad de intervenir para acompañar las trayectorias escolares de los alumnos.

Figuroa Solano et.al 2024 en Incidencia del Síndrome de Sobrecarga en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Bachillerato, Modalidad Intensiva evidencia síntomas del síndrome de sobrecarga especialmente en mujeres, pero también que la posibilidad de expresar las emociones contenidas en un trabajo periódico extracurricular

podría ayudar a disminuir la sintomatología mencionada. Esta investigación resulta de interés teniendo en cuenta que uno de los indicadores señalados por los docentes refiere a obligaciones laborales o familiares tempranas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, tanto el supuesto básico, como el marco teórico, las investigaciones previas y las respuestas docentes hasta aquí presentadas, permiten conceptualizar al docente como un sujeto que acompaña procesos de aprendizaje que no resultan aislados de la realidad social y emocional de sus estudiantes. En la nocturna, a diferencia de la secundaria diurna, se presentan más situaciones de vulnerabilidad social y educativa. Esta situación no le resulta indiferente al docente quien en ocasiones se siente desanimado ante la falta de políticas educativas que acompañen su tarea y de formación específica. Aquí se abren dos variables más que resultan interesantes a fin de poder dar respuesta a los objetivos plantados. La primera tiene que ver con las políticas educativas, puesto que se consulta a los docentes si han notado cambios a partir de las diversas legislaciones presentadas desde que ejercen, siendo una amplia mayoría quienes indicaron que estas no modificaron la dinámica áulica. Si bien un porcentaje indica que han notado mejoras que repercutieron en el rendimiento académico, la diferencia entre una y otra es muy amplia (63% - 13%). Todos los docentes encuentran relación entre vulnerabilidad educativa y rendimiento académico y aunque la mayoría lo observa como un fenómeno grupal, hay quienes indican que esto se presenta en casos puntuales.

La otra variable a la que se desea hacer mención es que, ante lo expuesto, resulta de gran valor el trabajo y apoyo entre colegas, equipo directivo y equipo de orientación para poder hacer frente a esta problemática. En la pregunta respecto al trabajo con pares, la mayoría indica que les resulta valioso el intercambio con otros docentes sobre lo que sucede en el aula y que se apoyan y reciben acompañamiento por parte de los equipos mencionados; datos que se pueden interpretar a partir de las propuestas de Mansione y Zac (2017) en Caja

de Herramientas para la Educación Emocional, cuando desarrollan cómo cuidar la vocación del docente, abriendo espacios de intercambio donde se permita expresar abiertamente aquellas situaciones que les generen ansiedad, ofreciéndoles un espacio de contención y escucha respetuosa para ir buscando estrategias tanto personales como individuales que les resulten genuinas y les sirvan como apoyo.

Tras la lectura de los resultados, se encuentra que la investigación de González Berruga et.al (2021) en Percepción de los docentes de educación secundaria sobre la calidad de la enseñanza en la provincia de Albacete, no coincide con los datos arrojados en este trabajo, dado que sus resultados obtenidos mostraron una valoración baja de la atención a la diversidad y la contextualización de los aprendizajes.

Por otro lado, el trabajo de Orellana Román et.al 2022 en La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: La percepción de los docentes, no resulta posible de ser cotejada con los resultados obtenidos en esta investigación, porque sus resultados indican que el género, la formación pedagógica y los años de experiencia de los docentes influye en la percepción de estas conductas disruptivas, y en este trabajo las respuestas fueron anónimas.

Conclusión

La educación de jóvenes y adultos ha sido tema de debate desde la consolidación de la Nación como país independiente que requiere un sistema educativo organizado para garantizar la formación educativa de las personas que lo habitan. Sin embargo, desde la aprobación de la Ley 1420, en 1884, este sistema ha priorizado la educación orientada a niñas y niños.

Sarmiento fue uno de los primeros en expresar su interés por la educación destinada a adultos, pero solo determinado grupo, a quienes él percibía como educables, eran considerados para tal formación. Esta primera afirmación, permite inferir que, desde la conformación de nuestro sistema educativo, hay habitantes que no fueron tenidos en cuenta como sujetos de derecho a pesar de vivir en el mismo territorio. Si aquellos que recibían esta formación eran considerados como ciudadanos, los otros quedaban por fuera de un sistema que los contemplara. En ese entonces no existía el término tal como se ha desarrollado en este trabajo, pero hoy estaríamos hablando de sujetos vulnerados educativamente desde la formación del sistema educativo como tal.

Si bien se crearon escuelas para adultos, éstas no fueron tenidas en cuenta al momento de formalizar el sistema educativo y como se mencionó en el párrafo anterior, las que impartían educación a adultos eran dirigidas a un sector específico de la sociedad. Mientras tanto, a principios del siglo XX, educadores socialistas y anarquistas llevaron a cabo experiencias de educación no formal para adultos dirigida a quienes quedaban por fuera del sistema. Recién en el año 1968, se crea la Dirección Nacional de Educación para Adultos, bajo una mirada desarrollista, dentro del contexto de un gobierno de facto que proponía una educación responsable, orientada a formar ciudadanos que respondan a determinadas estructuras más convenientes que otras; en tal sentido, resulta importante mencionar que en otras partes del mundo, se comenzaba a gestar otra concepción de estudiante, apoyada en los

aportes de Freire en materia de pedagogía de la liberación, donde se valoraba una formación más integral del sujeto, en lugar de dejar el acto educativo en una mera reproducción de conocimientos.

Sin embargo esto fue modificado en 1973, en la gestión del presidente electo Héctor Cámpora, dando lugar a la creación de los Centros Educativos de Nivel Secundario, que ofrecían a la ciudadanía conformada por jóvenes y adultos una propuesta educativa intersectorial, en la que intervenía el Estado y organizaciones civiles y empresariales y una currícula más orientada a sus necesidades que incluía menor carga horaria, reducción de la duración de la cursada a tres años y evaluación conceptual e integradora, entre otras características mencionadas en el marco teórico. Este contraste entre las políticas educativas sirve de ejemplo para observar que según cómo se perciba al sujeto capaz de recibir educación y qué se espera de él, lo afecta directamente. Al formalizarse una entidad dirigida a organizar la propuesta educativa para los adultos, se incluye a quienes solo podían acceder de manera no formal y según cómo se perciba y qué se espere de ese ciudadano será cómo se organice la misma, esto se puede observar teniendo en cuenta que, a lo largo de esos cinco años, en Argentina, fue cambiando la mirada respecto al perfil del estudiante, hacia una concepción más integral.

Continuando con este análisis, en el 2006, la Ley 26206, al determinar la obligatoriedad de cumplir con el esquema educativo hasta terminar el secundario, transforma aquello que podía ser una elección (para quienes pudieran acceder) en un derecho y con ello una obligación a ser garantizada por el Estado. Tras la sanción de esta Ley, en la mayoría de los trabajos formales, se solicita presentar documentación que acredite la culminación de los estudios secundarios. De este modo, los sectores que históricamente habían quedado por fuera del sistema educativo, desean y pueden acceder a terminar sus estudios como un ejercicio efectivo del cumplimiento de sus derechos y posibilidad de progreso, esto presentó

nuevos desafíos al sistema educativo, ya que al recibir gente de diferentes clases sociales y al tratarse de una obligación del Estado, la propuesta educativa debe incluir y ser accesible para todos los estudiantes, en términos de Freire, se trata de ofrecer una pedagogía de la esperanza.

Desde entonces se ha buscado dar respuesta al desafío anteriormente mencionado, priorizando la educación de los sujetos hasta sus 18 años, dejando en evidencia un escenario muy similar a aquel que presentó la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 1420); los diversos programas educativos y de intervención, en su mayoría son dirigidos a estudiantes promedio, con trayectorias educativas lineales. Las escuelas secundarias nocturnas que no forman parte de los CENS, pero que reciben estudiantes que por diversos motivos han tenido que abandonar sus estudios, o no pueden cursar durante el día, responden a los mismos lineamientos que las escuelas diurnas, sin embargo, como se ha evidenciado en la investigación, las condiciones en las que asisten distan de las de aquellos que cursan en el turno diurno, incluyendo entre éstas, irregularidad en la asistencia, falta de motivación y de acompañamiento familiar, además del contexto socioeconómico. Estas diferencias puestas bajo el lente de la desigualdad permiten pensar, cuál es la disponibilidad emocional que tienen estos estudiantes al buscar una alternativa para terminar su escolaridad y encontrarse con las mismas prácticas que no los han convocado, que no tuvieron en cuenta sus necesidades y que han sido la expresión de un sistema educativo que fracasó en el intento por incluirlos.

Ante esta problemática, la responsabilidad de acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes y de brindar apoyo a los docentes y al equipo de conducción frente a la toma de decisiones, corresponde al departamento de orientación escolar. En tal sentido quien ocupe el rol del psicopedagogo, ocupa un lugar central en la tarea de garantizar la búsqueda que permita mejorar la experiencia educativa institucional. Para ello, resulta imprescindible conocer qué perciben quienes están al frente de las clases y califican el rendimiento

académico; sus docentes. El presente trabajo de investigación permite entender que los docentes entrevistados, reconocen que su rol en el turno nocturno implica una mirada diferente que aquella en la que presentan sus clases en el turno diurno, lo perciben como un rol donde prima acompañar el proceso y las historias personales sobre la adquisición de contenidos. El rendimiento académico se aborda como un proceso subjetivo, que incluye el esfuerzo, el contexto social y personal, abriendo como interrogante ¿Cómo evaluar sus aprendizajes, siendo que estos se encuentran atravesados por variables sociales que afectan directamente su emocionalidad?, en tal sentido, la psicopedagogía debe ampliar su mirada a las condiciones emocionales del aprender en el turno noche, sin centrarse solo en aquellos estudiantes con dificultades, ya que se ha notado que todos los estudiantes tienen dificultades. Entonces, otra pregunta que se presenta es ¿Cómo acompañar a los docentes en este escenario donde el éxito del rendimiento académico y la trayectoria escolar está vinculado más a la permanencia y al sostén subjetivo que a la evaluación de contenidos formales?

Un dato no menor que destaca de las respuestas de los docentes es que observan una relación clara y directa entre rendimiento académico y vulnerabilidad educativa, que aparece como algo estructural y grupal en sus clases.

En síntesis, los resultados de esta investigación permiten concluir que, en la nocturna, el aprendizaje no está puesto solo como mejora personal, sino también como reivindicación social. Para lograr un acompañamiento que permita poner el valor en lo que significa estar con otros aprendiendo en un espacio común, es necesario mirar más allá de lo que indiquen los contenidos determinados para el nivel.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

El presente trabajo de investigación contribuye a la ciencia aportando un nuevo enfoque al momento de analizar, evaluar y definir el rendimiento académico en los estudiantes de una secundaria nocturna del barrio de La Boca en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de las percepciones de los docentes de la institución y el análisis que se permite realizar apoyado en referentes teóricos. Este nuevo enfoque ofrece una definición del rendimiento de estos estudiantes que pone en valor la vulnerabilidad educativa como resultado de desigualdades sociales, familiares y económicas. En este trabajo se logra identificar que determinadas variables tales como la motivación, asistencia y permanencia que lo condicionan, se ven directamente afectadas por la emocionalidad de los estudiantes que asisten al colegio, explicitando que es necesario acompañar sus trayectorias educativas a partir de nuevas preguntas que permitan ajustar la intervención psicopedagógica a las necesidades de estos estudiantes.

Limitaciones de la Investigación

En cuanto a las limitaciones que presenta esta investigación, es importante destacar que el encuadre de la misma se limita a una secundaria nocturna cuyo programa educativo se organiza en función del reglamento y diseño curricular para escuela secundaria, en tal sentido, resulta preciso considerar si esta situación y la percepción docente en otros tipos de institución, tales como los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) o coincide o no con los resultados aquí aportados.

Líneas Futuras de Investigación

Los resultados obtenidos, permiten pensar otras líneas de investigación. Considerando que la presente se centró en la percepción docente, este trabajo podría ampliarse considerando la percepción de los estudiantes sobre su situación educativa, como por ejemplo qué significado e implicancias tiene para ellos la vulnerabilidad y que expectativa tienen respecto

al título secundario. Otra línea de investigación puede ser más orientada a las prácticas docentes, estrategias pedagógicas frente a situaciones de vulnerabilidad y percepciones de fracaso educativo.

Propuestas de Intervención

Esta investigación tiene entre sus objetivos específicos revisar los interrogantes desde una mirada psicopedagógica, para formular nuevas preguntas que permitan fortalecer el acompañamiento psicopedagógico a los estudiantes y sus trayectorias pedagógicas, a partir de un seguimiento más individual en el que se consideren las expectativas que éstos tienen respecto a su educación, conocer cómo se sienten en relación a volver a estudiar y a partir de estas respuestas pensar estrategias de revinculación con lo escolar.

Uno de los hallazgos que ofrece el aporte teórico es la propuesta de habilitar otros espacios de acompañamiento docente que no solo se centre en la observación del docente sobre lo que pasa a nivel académico, sino que incorpore un acompañamiento más integral del docente.

A partir de lo expuesto, las futuras intervenciones, deben contemplar la complejidad subjetiva de cada estudiante, un sujeto aprendiente que asiste a la institución con su historia, sus expectativas, pero también con su modo de posicionarse frente al acto educativo. Bajo esta mirada, se vuelve imprescindible habilitar espacios de escucha y revinculación, de manera tal que las prácticas se orienten más a reconocer en qué condiciones los estudiantes construyen sentidos respecto a la escolaridad.

Referencias Bibliográficas

- Baraldo, N. (2018) La educación de adultos durante el período 1966-1973: Entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización. *Revista interamericana de Educación de Adultos* 40(2), 79-97
<https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293004/html/>
- Caicedo Erazo M. Cruz Romero J. (2024) Las técnicas de estudio y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes de primero de bachillerato sección nocturna en el periodo académico 2023-2024
- Cerutti M. Georgina B, (2004) El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Centro de Estudios de Población, Buenos Aires Argentina y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Ciencias Sociales y Educación, UNIPE (2023, 15 de Agosto), 700 La Afectividad en la Escuela. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=TVcCUNhHx1A>
- Clavin, Y. (2020). La inteligencia emocional y su incidencia en el rendimiento escolar en adolescentes. Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores.
- Decreto 2299/11 (2011) Departamento de Jefatura de Gabinete de Ministros, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- EducaciónBA (2024) Secundaria Aprende: Documento Macro. Ministerio de Educación de la Ciudad
- Fernández A. (2007) *Los Idiomas del Aprendizaje*. Ediciones Nueva Visión
- Figuroa Solano, K., & Benavides Herrera, P. (2024). *Incidencia del Síndrome de Sobrecarga en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Bachillerato, Modalidad Intensiva*. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 1501–1520.
- Finnegan, F. (2016) La educación secundaria de Jóvenes y Adultos en la Argentina:

Una expansión controversial. Encuentro de Saberes (6), 33-42

<https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/31->

[FINNEGAN-La-educacion-secundaria-de-jovenes-y-adultos-en-la-Argentina-Una-expansion-controversial.pdf](#)

Freire P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI

Gómez. F. y Adobato M. (2023). *Representaciones sociales de docentes de un colegio de nivel secundario sobre fracaso escolar*.

González Berruga, M.A. (2021). *Percepción de los docentes de educación secundaria sobre la calidad de la enseñanza en la provincia de Albacete*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ed. Paidós Educación, Buenos Aires.

Ley N° 1420 (1884) de Educación Común, Obligatoria y Gratuita

Ley N° 24.195 (1993). Ley Federal de Educación

Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/Ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 2905 (2008). Régimen de Profesores por Cargo. Boletín oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ley N° 6544 (2022). Fortalecimiento de Carrera Docente. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Losada, A. V. (2014). *Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado*. En Kerman, B y Ceberio, M.R. (Comps) *En Búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167).

Ediciones Universidad de Flores

Millares, J. (2023). *Apreciaciones de los docentes sobre técnicas de estudio y rendimiento escolar en alumnos de nivel secundario de una escuela de gestión pública en la Ciudad de Mar del Plata* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

Ministerio de Educación (2015) *Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires Formación General Ciclo Básico del Bachillerato*.

Orellana Román, I. Alemany Arrebola, I y Ruiz Garzón, F (2022) *La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: La percepción de los docentes*.

Ponce, A. M. (2024). *La influencia de la motivación en el rendimiento escolar, ligados al posible fracaso escolar, en estudiantes bonaerenses de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de entre 18 y 50 años de edad* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]

RESOL-2024-2796-GCABA-MEDGC. Reglamento Escolar para el sistema educativo de gestión oficial dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ritchie, P. Cervantes, B. y Arámburo, V. (2019). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España).

Roitenburd, S. (Coord.), Belmes, A., Krichesky, M., & Biasetti, N. (2003). La implementación de la resolución N° 736/02 "Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente". FLACSO Argentina.

https://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0096_01.pdf

Sosa, M. Rodríguez, M. (2022). Concepciones de los docentes acerca del fracaso escolar en jóvenes del nivel secundario público

Tello, César El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 58-74 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365004>

Vygotsky, L.S. (1978) *Pensamiento y Lenguaje*.

Zac, D., Mansione, I., & Temelini, J. P. (2017). Caja de herramientas para la educación emocional: Diseño de proyectos institucionales. Técnicas para coordinar grupos. Acciones socio-comunitarias. Noveduc.

Zamudio, P y Málaga, S. (2023) *Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado.*

Anexo I: Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Ciclo de la Licenciatura en Psicopedagogía de UFLO Universidad, desean conocer el rendimiento académico en los estudiantes de nivel secundario nocturno a partir de las percepciones docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar acerca de dichas percepciones a través de los testimonios de un grupo de docentes que ejercen su profesión en el nivel secundario durante el turno noche

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración del cuestionario que se me entregará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Flores – Ciclo Licenciatura en Psicopedagogía, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar , natalia.romero@uflouniversidad.edu.ar (o equipo responsable) Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

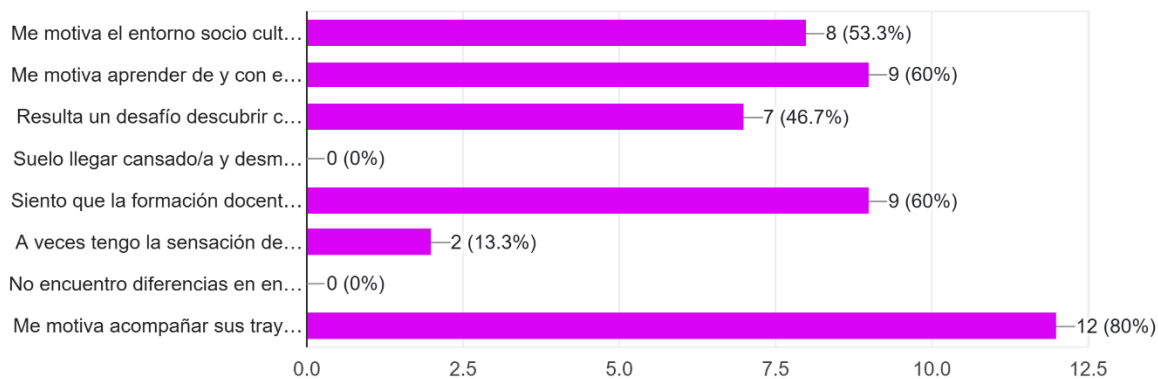
Firma	Firma profesional informante
Aclaración	Aclaración
DNI	DNI
Correo	Protocolo N°

Anexo II Cuestionario y Respuestas

[Enlace al formulario](#)

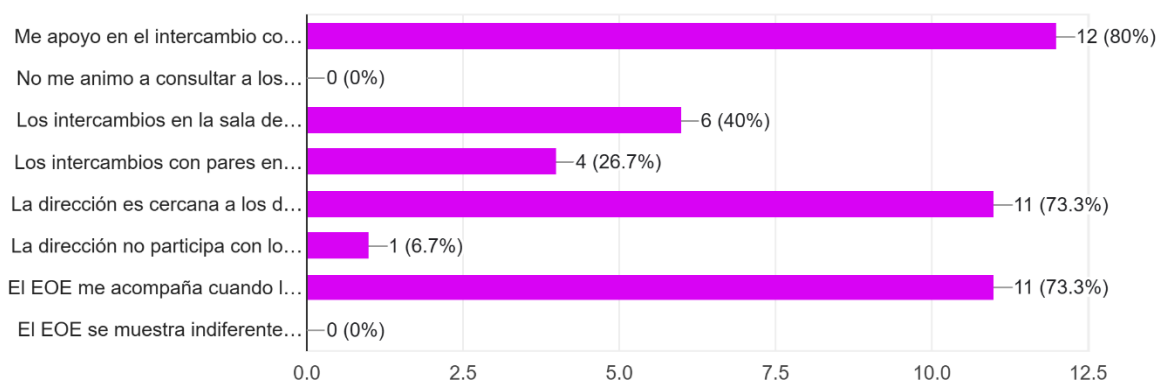
Indica con qué afirmaciones te identificas respecto a tu experiencia como docente de la Nocturna.

15 respuestas



Respecto al trabajo con pares...

15 respuestas



Enumera al menos tres diferencias que percibas en esta modalidad nocturna y otras modalidades.

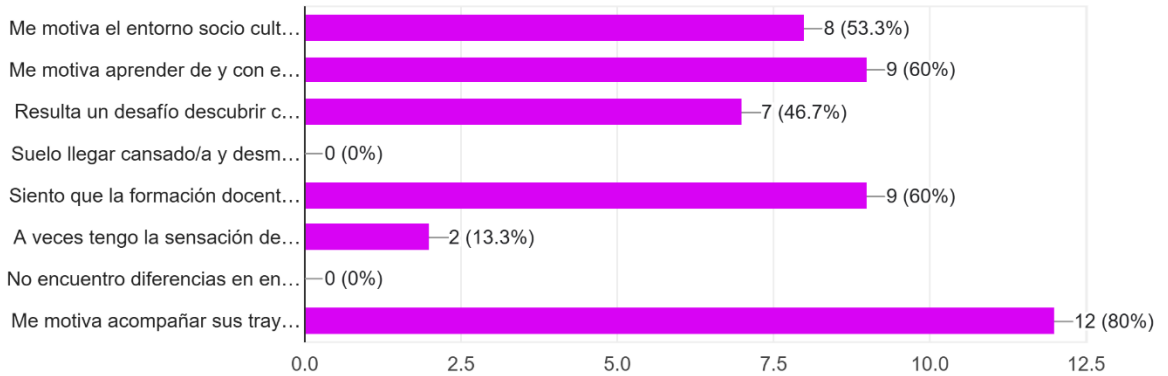
15 respuestas

La aplicación de sanciones, los vínculos con las familias y el perfil de estudiantes
Motivación, acompañamiento de las familias, asistencia
Ausentismo. Falta de motivación. Uso desmedido del celular

Diversos planes de estudio, Diversidad de alumnado, contexto áulico
1. La poca participación de las familias, 2 Menos motivación para aprobar materias, 3. Mejor recepción de algunos contenidos y conocimientos previos
Desmotivación. Cansancio. Falta de atención
Claramente: el horario (sobre todo en invierno, donde las clases arrancan "casi" de noche). Otra la duración de la hora cátedra, que aunque parezca poco (5 minutos de diferencia), lo hace en el total. La última es la lentitud para los movimientos hacia y de vuelta a los recreos.
*Los grupos a la noche son más heterogéneos *Los alumnos del nocturno tienen menos herramientas de estudio trabajadas *Los alumnos de la nocturna tienen sus dificultades (familiares, sociales, económicos) más expuestas *Los alumnos del nocturno tienen menos constancia y perseverancia en sus trayectorias educativas *Los alumnos del nocturno tienen menos hábito de estudio
Motivación, contexto sociocultural y perfil.
El cansancio de alumnos, las inasistencias masivas y la cercanía con los estudiantes
1. Asistencia irregular y deserción por diversos factores 2. Trayectoria escolar 3. Relación con las familias
*La situación particular que atraviesan los estudiantes. * La modalidad de trabajo, la manera de pensar las clases. * El rol que ocupamos no es solamente como docentes a cargo de una clase durante dos horas, somos acompañantes de las historias personales
Discontinuidad en las trayectorias educativas. El estudio en función del título Agrupación por afinidad y poca pertenencia al curso
La cantidad de alumnos. La edad de los alumnos. Las trayectorias escolares de cada estudiante
Mayor población de alumnos con desinterés en su propia formación. Mayor soporte en recursos, tanto de infraestructura edilicia como de materiales. Organigrama más tradicional de escuela.

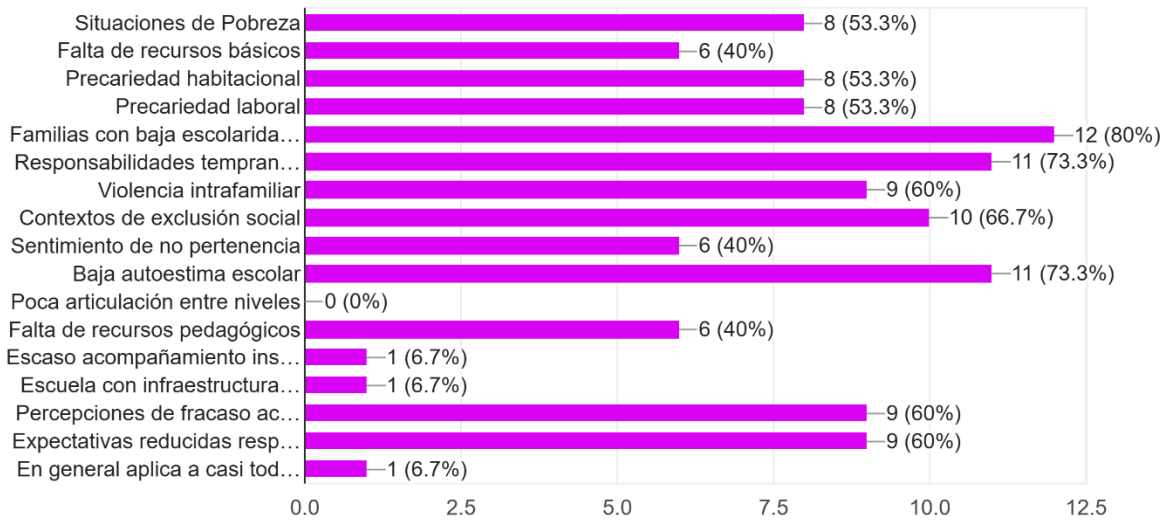
Indica con qué afirmaciones te identificas respecto a tu experiencia como docente de la Nocturna.

15 respuestas



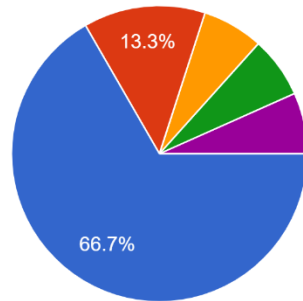
La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2010) define vulnerabilidad educativa como "El conjunto de condiciones materiales y simbólica...as que observes en los estudiantes de la nocturna.

15 respuestas



Desde la sanción de la Ley 20.206 sancionada en el Congreso de la Nación Argentina en el año 2006 donde se determina a nivel nacional la obliga...el nivel secundario. ¿Cómo impactaron en el aula?

15 respuestas



- No se modificó la dinámica de lo que sucede en la clase
- He notado mejoras que repercutían en el rendimiento académico de los estu...
- He notado que obstaculizaban el proceso de aprendizaje
- Muchas de las resoluciones aplicadas no encuentran sustento en la realidad...
- El balance fue positivo, pues representa un derecho conquistado. Sin embargo...

¿Cómo definirías "Rendimiento académico"?

15 respuestas

Cómo la capacidad de incorporar aprendizajes de distinta índole y de tener una actitud de estudiante

Cono el resultado observable de cómo cada estudiante avanza según su realidad y sus posibilidades más allá de las notas

En la nocturna que puedan concluir satisfactoriamente su paso por el colegio pudiendo tener el título habiendo adquirido conocimientos adecuados y hábitos que ayuden a su futuro

Podría definirse así: "El rendimiento académico es el conjunto de avances y logros alcanzados por los estudiantes en su trayectoria escolar, considerando no solo los resultados en las evaluaciones formales, sino también la asistencia, la participación en clase, el esfuerzo por sostener la continuidad educativa, la apropiación progresiva de saberes y la capacidad de superar obstáculos vinculados a contextos de vulnerabilidad socioeconómica, laboral y familiar."

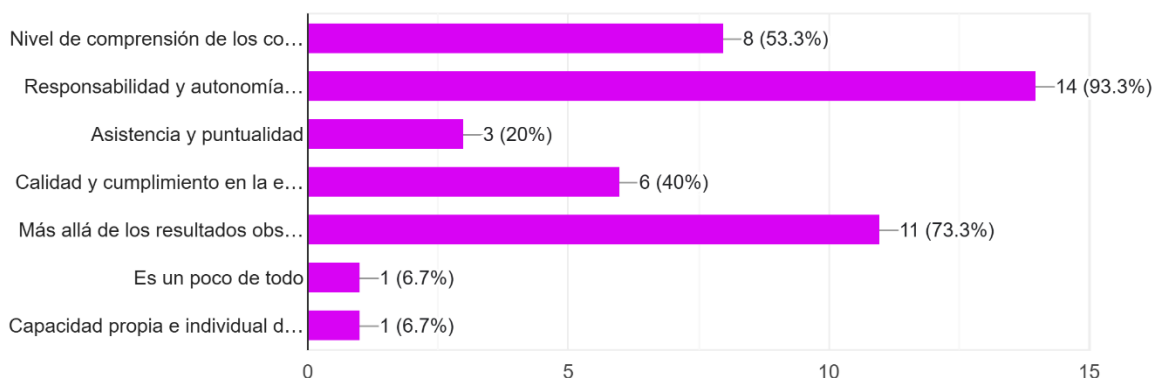
En un contexto de escuela nocturna, donde el alumnado es diverso en edades y proviene en gran medida de sectores de bajos recursos, el concepto de rendimiento académico no puede limitarse solo a calificaciones o a la aprobación de materias. Se entiende mejor como un proceso integral que combina logros educativos con el esfuerzo personal y las condiciones sociales de los estudiantes.

<p>En la escuela nocturna, el rendimiento académico se valora especialmente en relación con: La permanencia (asistir y sostener la cursada pese a responsabilidades laborales o familiares). La participación activa (compartir experiencias, intervenir en clase, trabajar en grupo). La progresión (mejorar respecto al propio punto de partida más que en comparación con otros). La resiliencia (superar dificultades externas que inciden en el aprendizaje).</p>
<p>Es la posibilidad en mayor o menor medida de cumplir con los objetivos planteados por cada espacio curricular y condiciones de asistencia y participación óptimas para su logro</p>
<p>Conseguir incorporar herramientas útiles</p>
<p>Es el desempeño de un estudiante, reflejado generalmente en las calificaciones, en el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos en una materia.</p>
<p>Considero que el rendimiento académico es el nivel de logro que alcanza un estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos, teniendo en cuenta sus capacidades, esfuerzo y contexto.</p>
<p>Disposición responsabilidad y compromiso</p>
<p>Es la capacidad del estudiante de persistir y progresar en su trayectoria educativa, poniendo en una balanza sus demandas vitales (familia, trabajo, etc.), con la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales, que le permitan focalizar y llegar a su meta de titulación y mejora de su proyecto de vida.</p>
<p>En el ámbito de la nocturna, Re disiento académico refiere no sólo al hecho de que él alumno pueda comprender los contenidos que se enseñan y aplicarlos, sino también poder ver de alguna manera que el área que enseño forma parte de un bolso de herramientas que el alumno consiga en su trayectoria escolar y eso pueda ser de utilidad en su cotidianidad</p>
<p>El concepto de rendimiento supone escalas de referencia y establece una relación bancaria del aprendizaje. Prefiero la idea de evidencias de aprendizaje</p>
<p>El rendimiento académico se basa en la capacidad de comprensión, atención y predisposición del estudiante hacia el contenido. Sin embargo este rendimiento se puede ser mejor o no, por diferentes factores que lo alteran, en relación al estudiante-docente, docente-estudiante, estudiante-contenido.</p>

Capacidad subjetiva de brindar coherencia y cohesión a contenidos objetivos sobre la exigencia de un modelo educativo.

¿Qué indicador te resulta más relevante al momento de cerrar una calificación?

15 respuestas



Por último ¿Percibís alguna relación entre rendimiento académico y vulnerabilidad educativa en tus estudiantes? En caso de respuesta positiva, ¿podrías indicar si esta problemática afecta a estudiantes en casos aislados o se da a nivel grupal?

15 respuestas

En el caso de vulnerabilidad educativa claramente se va a ver afectado el rendimiento académico, no obstante es posible modificar esa situación. Una mejora en los elementos que generan vulnerabilidad educativa de alguna manera va a impactar en el rendimiento académico.

Si, tras ver los indicadores de esta entrevista, noto que hay una relación entre rendimiento académmmico y vulnerabilidad entre los alumnos, que se nota en la nocturna y que desde hace unos años se ha hecho más masivo. Pre pandemia, tal vez adectaba más individualmente

Si, la cultura educativa de l@s chic@s es muy heterogénea. En muchos casos se encuentran solos,

sin poder tener soporte en sus casas para que puedan terminar el colegio.
Sí, se percibe una relación clara entre rendimiento académico y vulnerabilidad educativa en la escuela nocturna. La vulnerabilidad —expresada en la falta de recursos, la necesidad de trabajar muchas horas, las responsabilidades familiares tempranas, la baja autoestima escolar o las trayectorias educativas interrumpidas— impacta directamente en la forma en que los estudiantes pueden sostener la cursada, participar en clase y apropiarse de los contenidos. No se trata de casos aislados, sino de una problemática que aparece de manera grupal, aunque con distintos grados de intensidad. En algunos estudiantes se manifiesta en ausencias frecuentes, entregas incompletas o dificultades de concentración por cansancio. En otros, en la necesidad de un acompañamiento pedagógico más cercano para recuperar aprendizajes previos o sostener la motivación. En síntesis, la vulnerabilidad educativa atraviesa a la mayoría del alumnado nocturno y condiciona su rendimiento, lo que obliga a repensar las estrategias docentes, priorizando la flexibilidad, la contención y la valoración del esfuerzo individual más allá de los resultados tradicionales.
si lo percibo, se da en casos aislados pero en la Nocturna se presenta a nivel grupal, a veces ocurre que un grupo grande decide que no va a trabajar en clase y la mayor parte de los alumnos lo siguen, cuando eso ocurre tenés un grupo complicado durante la cursada.
Si. Grupal
No como algo general, pude ser casos particulares
El rendimiento es directamente proporcional, cuánto mayor es la vulnerabilidad menor es el rendimiento. En el caso de la nocturna la vulnerabilidad marcada anteriormente afecta a la mayoría del grupo en mayor o menor grado.
Identifico una conexión entre el rendimiento académico y la vulnerabilidad educativa, aunque su efecto se manifiesta solo en casos específicos.
Obvio que si no tiene buen en torno no va a rendir
Sí, ya que a nivel individual, un estudiante que aprueba materias y avanza académicamente, a pesar de su contexto vulnerable, demuestra una resiliencia extraordinaria. Considero es el principal predictor de rendimiento. No obstante, a nivel grupal, la situación es más profunda y multifacética.

No reconocer la vulnerabilidad educativa es evaluar de manera injusta y descontextualizada. Hay que entender que el título no es solamente un logro académico, sino un triunfo sobre las circunstancias vulnerables

Yo creo que la vulnerabilidad educativa es algo que entendemos que erradicar nosotros los docentes dentro del aula. Considero que ese granito de arena quita el sentimiento de desgano y falta de motivación del alumno, que son dos trabas fundamentales en el rendimiento académico. Si el alumno no siente contención y apoyo en sus pequeños logros (particularmente en la nocturna) no hay excusa o razón para escuchar y apoderarse de las herramientas educativas que nosotros queremos brindarle. No hay manera de salir de esa vulnerabilidad.

Hay una gran relación entre la vulnerabilidad social y los procesos de aprendizaje. En algunos casos las capacidades esperables en otros niveles educativos han quedado sin construir por lo que es necesario crear itinerarios personalizados

Sí, se ve afectada de manera grupal, por problemas socio-económicos.

La relación es directamente proporcional, en términos individuales y grupales; a mayor vulnerabilidad, menor capacidad de recursos para desplegar el rendimiento académico.