



Proyecto de Intervención

“Mejorando la asistencia y el rendimiento escolar”

Una propuesta de intervención desde el Mindfulness para favorecer la continuidad educativa de adolescentes del Liceo N°3 de Florida

Estudiante: Fernando Héctor Pérez Balles C.I. 3009808-1

Tutor: Prof. Agdo. Pablo López

Revisor: Profa. Adj. Daniela Díaz

Montevideo

Octubre, 2024

Resumen

El presente proyecto de intervención aborda la problemática de la desvinculación en el turno vespertino del Liceo N° 3 de Florida. El principal objetivo es la mejora en la asistencia de aquellos estudiantes con riesgo de desvinculación en sus trayectorias educativas.

El problema de intervención se definió a partir del estudio de la institución en la que se evidencia la necesidad de generar un sistema de alerta de desvinculación. Se busca a través de él agilizar la capacidad de respuesta del equipo docente y del centro educativo. Además, generar espacios de interés para motivar a los estudiantes, fortalecer el autoconocimiento y la autoestima favoreciendo la mejora en el rendimiento académico a través de la aplicación de técnicas de *mindfulness*. A su vez, se proponen acciones para favorecer la comunicación entre las familias y el centro. Como resultado se espera disminuir significativamente la desvinculación, mejorando la capacidad de respuesta de la institución y los docentes, la motivación, el rendimiento académico de los estudiantes, y la comunicación continua de las familias con el Liceo.

Palabras clave: desvinculación, motivación, trayectorias educativas, mindfulness.

Abstract

This intervention project addresses the problem of disengagement in the afternoon shift of Liceo No. 3 in Florida. The main objective is to improve the attendance of students at risk of disengagement in their educational trajectories.

The intervention problem was defined based on a study of the institution in which the need to generate a disengagement alert system became evident. The aim is to speed up the response capacity of the teaching team and the educational center. In addition, to generate spaces of interest to motivate students, strengthen self-knowledge and self-esteem, favoring the improvement of academic performance through the application of mindfulness techniques. At the same time, actions are proposed to encourage communication between families and the center. As a result, it is expected to significantly reduce disengagement, improving the responsiveness of the institution and teachers, motivation, academic performance of students, and continuous communication of families with the school.

Keywords: disengagement, motivation, educational trajectories, mindfulness.

Índice

Introducción	1
Antecedentes	2
Identificación del Problema	4
Indicadores	7
Árbol de problemas	12
Población Objetivo.....	13
Marco Teórico.....	14
Adolescencia	14
Trayectorias educativas y desempeño académico.....	15
Mindfulness.....	19
Justificación de la intervención.....	19
Objetivos	20
Estrategia de Intervención.....	21
Matriz Marco Lógico de resultados esperados	23
Cronograma.....	26
Referencias Bibliográficas	27
ANEXO.....	31
Escala de motivación académica (EMA)	31

Introducción

El presente documento se realiza en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La modalidad elegida es un Proyecto de intervención, que aborda la problemática de la desvinculación estudiantil en el Liceo N° 3 de la ciudad de Florida, Uruguay.

El objetivo que persigue es la mejora en la asistencia en aquellos estudiantes con riesgo de interrupción en las trayectorias educativas, para que logren la continuidad, a la vez que mejorar su rendimiento académico y fortalecer una motivación que lo propicie y sostenga en el largo plazo.

La educación en Uruguay y la educación media particularmente, presenta como desafíos más relevantes la conclusión en tiempo esperado de la educación media básica. Las cifras indican que sólo 8 de cada 10 estudiantes que comienzan en séptimo grado, logran ese objetivo de la Educación Media Básica (EMB). Por esto la universalización del egreso en este nivel es uno de los problemas más importantes que afronta el sistema educativo nacional (Unicef, 2021).

Uruguay es el país con menor porcentaje de egreso de la educación superior del MERCOSUR y sus países asociados y el país que menos ha avanzado en este aspecto en los últimos 10 años, situándose 40 puntos porcentuales por los países que lideran el ranking como Chile, Perú y Ecuador (Oliver Bardier, 2024).

Según datos del INEED (2023) la EMB no ha alcanzado los objetivos planteados en cuanto a la asiduidad de la asistencia, llegando a 82.2% de los/as estudiantes que no superan las 50 faltas en el año curricular, cuando se había planteado la meta del 90%. En función de esta realidad, surge un abanico de preguntas y desafíos dentro de un tema por demás interesante, pero la interrogante que sintetiza la investigación e intervención en este caso, es la de cómo mejorar las condiciones e intervenciones educativas para favorecer la reducción de la desvinculación.

En una primera instancia se presentarán los antecedentes relevados de intervenciones seleccionadas para la obtención de sustento teórico que permita profundizar el análisis, y respalde la estrategia de intervención. Posteriormente se realiza la construcción del problema de intervención. En un segundo momento se presenta el marco teórico, donde se definen diversas categorías que transversalizan la intervención

Luego se mencionan las estrategias metodológicas de intervención a emplearse con estudiantes del turno vespertino. Posteriormente se plantea realizar una sensibilización con docentes. Por último, se esboza la matriz de marco lógico de resultados esperados.

Antecedentes

Se realizó la búsqueda bibliográfica, en los sitios: Google académico, Colibrí, Biur, Timbó y Redalyc, con palabras claves como: desvinculación (abandono, desafiliación, ausentismo), adolescentes, educación media, secundaria, intervención psicológica, motivación, mindfulness, validados entre otras. Se encontraron 750 resultados y se seleccionaron 10 como antecedentes para pensar y problematizar esta intervención.

El estudio realizado por Gurrola y otros (2011) tuvo como objetivo evaluar el impacto de una intervención dirigida a estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. A través de esta intervención con estudiantes migrantes españoles, se trabajó sobre el autoconocimiento y el fortalecimiento de la autoestima. Estos estudiantes estaban por “ser dados de baja de la institución por bajo desempeño académico” (Gurrola, et al., 2011, p. 21). Finalizada la intervención los estudiantes mejoraron en la autoestima, la espontaneidad y la capacidad de contacto íntimo, 38 de 40 estudiantes, mejoraron su rendimiento académico. Los jóvenes que participaron del programa tenían entre 18 y 19 años, sexo masculino, con bajo rendimiento académico y se encontraban cursando las carreras de Ingeniería y Administración. Se eligió como antecedente ya que la población objetivo son estudiantes que presentan dificultades en cuanto al rendimiento, si bien las edades y el sistema educativo no es el mismo, la intervención es relevante ya que tuvo resultados positivos en cuanto al fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento, dos elementos muy importantes en la mejora del rendimiento académico y el riesgo de desvinculación. La discusión resalta la relación entre la autoestima, el autoconcepto y el rendimiento académico, así como la importancia de programas que aborden no solo habilidades académicas, sino también factores personales, familiares y sociales. El estudio concluye que el fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento es clave para mejorar el desempeño académico y recomienda implementar programas similares para apoyar a estudiantes en riesgo de desvinculación.

El programa consistió en 15 sesiones grupales semanales, cada una constó de dos horas de duración, en las que se realizaron ejercicios vivenciales diseñados para promover la autoactualización y mejorar la autoestima de los participantes. Los resultados del estudio mostraron mejoras significativas en varias escalas clínicas del cuestionario, incluyendo la espontaneidad, la autoaceptación, la autoestima y la capacidad de contacto íntimo. Estas mejoras fueron especialmente notables en términos de normalidad estadística, lo que indica que la mayoría de los participantes lograron superar sus dificultades académicas. El estudio concluye que programas de apoyo centrados en el fortalecimiento de la autoestima, el autoconocimiento y el desarrollo de estrategias funcionales de afrontamiento son esenciales para ayudar a estudiantes con bajo rendimiento académico. Estos

programas no solo deben enfocarse en aspectos académicos, sino también en el desarrollo personal integral de los estudiantes (Gurrola, et al, 2011).

Según un estudio experimental, con estudiantes inmigrantes latinoamericanos en España, las técnicas basadas en la atención plena sobre los procesos de regulación emocional han demostrado su utilidad. Mindfulness se relaciona con “la capacidad de llevar la atención a las experiencias” que se dan en el presente con su aceptación sin juzgarlos (Franco, et al., 2020). Esta intervención fue elegida como antecedente ya que la franja etaria coincide con la población objetivo de este proyecto, se comparten algunas características: provienen de familias de escasos recursos económicos, viven en la periferia y se comparten objetivos favorecer la integración escolar, muy relevante para evitar la desvinculación y mejorar el rendimiento escolar.

Estas técnicas son usadas para adaptar los procesos mentales que contribuyen al malestar emocional y a comportamientos desadaptativos, permitiendo el desarrollo de conductas más adaptativas y aumentando “la conciencia de múltiples perspectivas en la resolución de problemas” (Franco, et al., 2020, p. 7). Se intervino buscando “disminuir el choque cultural, el estrés de aculturación, favorecer su integración escolar y social logrando que mejoren el rendimiento escolar, incrementando para ello su motivación para el aprendizaje y el logro” (Franco, et al., 2020, p. 8). Los estudiantes inmigrantes latinoamericanos que cursan primer año de bachillerato en el sudeste español, sus edades se encuentran comprendidas entre los 16 y los 18 años. Tanto el grupo de control como el experimental fueron conformados por 25 estudiantes, cada uno con similar proporción de varones y mujeres.

Se comenzó aplicando en el grupo experimental la técnica Meditar-Fluir y el aprendizaje de Mindfulness específicamente la técnica de exploración corporal, en un programa de 10 semanas con sesiones de 1 hora. Esta intervención fue validada y se constatan cambios en el incremento de la motivación del logro y la motivación para el aprendizaje en las dimensiones autoeficacia, control y cambios significativos en el control de la ansiedad.

Otro antecedente relevado es una intervención psicológica en educación realizada en Chile con los objetivos de conocer el efecto de mindfulness aplicado para la disminución de los estados emocionales negativos de los estudiantes, evaluar su continuidad en un tiempo determinado y determinar su efecto en mujeres y varones (Langer, 2017). Participaron 88 estudiantes, casi en igual proporción de varones y mujeres de edades comprendidas entre 12 y 14 años, 41 participaron de la intervención y el resto formó parte del grupo de control. Se realizó una evaluación previa y post intervención. La intervención duró dos meses y contó con una sesión semanal de 45 minutos. Se aplicaron distintas técnicas de Mindfulness. Se llegó a la conclusión que la intervención disminuyó significativamente en la sintomatología ansiosa, depresiva y el malestar psicológico general. En cuanto al tiempo en el que se mantiene el efecto de la intervención, se plantea que en la mayoría de

los casos en los que no se continuó con las prácticas trabajadas por parte de los estudiantes, el efecto no se constató a los tres meses de haber concluido el estudio. Esta intervención fue elegida ya que se trata de estudiantes que comparten características similares a la población objetivo elegida en la presente intervención: edades similares, estados de ánimos de los estudiantes (según relevamiento realizado) y efectos buscados como la disminución de la ansiedad.

García-Escalera et al (2020) realizaron con estudiantes de 15 años que asisten a centros educativos en España con estudiantes mayoritariamente migrantes, una intervención centrada en la ansiedad y la depresión arrojó como resultados una mejora de la autoestima con reducción de los niveles de ansiedad y depresión. Por su parte, Olmedo et al (2003) en su intervención, de similares características y objetivos, con estudiantes españoles de entre 12 y 16 años concluyen que los estudiantes más beneficiados fueron aquellos que previamente presentaban mayores niveles de ansiedad y depresión, como también menor rendimiento académico. Intervenciones realizadas en Europa y América han concluido también que las técnicas de mindfulness permiten en los estudiantes de bachillerato (de 16 a 19 años) un mejor autocontrol, capacidad de adaptarse a situaciones de difícil solución con calma, desarrollando la autoestima, la autoeficacia y otras capacidades que concluyen en un mejor rendimiento académico y reducción de la ansiedad (López-Hernández, 2016; Amutio-Karega, et al, 2015; Llanos Balardo, 2022.). Otras intervenciones que se centran en estudiantes, del cual también participaron padres y docentes, con dificultades de conducta de educación media básica tuvieron resultados similares a los anteriores en las mismas variables (Turrado & Río, 2023). En Colombia se registran antecedentes de intervenciones con las técnicas de mindfulness en estudiantes entre 12 y 14 años para los cuales se registraron descenso en el estrés escolar y un aumento de la empatía produciendo un mejor relacionamiento y socialización. Se logró también mejorar la concentración y la atención de los estudiantes (Sierra, et al., 2015).

Identificación del Problema

La reducción de la desvinculación escolar es un objetivo compartido internacionalmente (Fernández-Menor, 2023), siendo el mayor problema que las autoridades de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) plantean desde hace más de 15 años (Aristimuño, 2009). Al respecto, Román (2013) plantea que

la evidencia a más de 20 años que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra como el abandono y la deserción escolar permanece afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades.

(p. 36)

Durante las últimas cuatro décadas los sistemas educativos han expandido la educación media en casi todo el mundo, lo que ha planteado nuevos objetivos y dificultades; hoy la retención de los estudiantes en el sistema educativo es un objetivo prioritario (Aristimuño y De Armas, 2012). Desde esta realidad, la desvinculación estudiantil se ha definido a través de diversas categorías como abandono, desafiliación, deserción, absentismo.

Según Arias, “es una problemática estructural del sistema educativo y de nuestra sociedad” (2020, p. 8). Este fenómeno tiene fuertes vinculaciones con la repetición en Educación Primaria, y principalmente con la situación de pobreza que atraviesan los/as estudiantes y sus familias, por lo que el sistema educativo acoge esas diferencias sin capacidad de transformarlas, mostrándose fuertemente desigual en cuanto a los resultados, no en el acceso, según la situación socioeconómica de los/as estudiantes.

Este es un fenómeno de “fuerte significación y consecuencias sociales lo que transforma al sistema educativo en ineficiente” (Aristimuño, 2009, p. 182). En los primeros quintiles de ingreso de la sociedad, se reproduce en la mayoría de los casos, la situación de origen, coartando las posibilidades que la educación podría brindar con otras condiciones materiales en los senos familiares, situando al problema de la desvinculación como “una de las mayores amenazas del sistema educativo” (*Ídem.*).

Esta realidad se expresa en números, mostrando que el 36.8 por ciento de los jóvenes de entre 20 y 21 años y el 35.6 por ciento de los jóvenes de 17 y 18 años no culminaron la educación media básica (López, 2015). Datos actualizados del INEED sitúa que en 2023 el egreso en edad oportuna para la educación media básica fue de un 79.5 por ciento. Esta situación plantea un problema crítico para el país ya que un porcentaje importante de la población del país no ha logrado culminar la educación obligatoria (INEED, 2023).

Datos del Monitor Educativo de la ANEP, específicamente de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) muestran que el porcentaje de desvinculación inter-anual en el Liceo N° 3, se incrementó de 2.8 por ciento en el año 2022 al 5.4 por ciento en el 2023, es superior comparado con el 3.1 por ciento que es el promedio a nivel departamental y el 3.6 por ciento a nivel nacional (ambos datos del 2023).

En cuanto al caso de intervención, si bien el promedio de inasistencias fictas a nivel del país es de 32,2 faltas, para el Departamento de Florida fue de 30,4, y 30,8 específicamente para el Liceo 3. Si bien el promedio de inasistencias fictas es mínimamente inferior al del resto del país, en las entrevistas recabadas se realizó una distinción en cuanto la asistencia en el turno matutino, que es mayor, en comparación al turno vespertino.

Para la construcción del problema se realizó una consulta a docentes del Liceo N° 3,

seleccionando tres que por su rol son cercanos a la realidad de los estudiantes y mantienen contacto diario con ellos y sus colegas. Se les realizó una entrevista libre en forma individual para reunir insumos valiosos en base a sus percepciones. Según datos recabados a través de las entrevistas, el estudiantado del turno vespertino del Liceo 3 de Florida es quien presenta mayores dificultades en su permanencia en la institución, así como mayor grado de desmotivación en cuanto a las distintas propuestas académicas presentadas, que se expresan posteriormente en menores rendimientos escolares. Al momento de la comunicación por parte de la institución educativa hacia los/as referentes familiares de los/as estudiantes, se evidencia una escasa respuesta, lo que se presenta como un dato preocupante para los actores institucionales en la búsqueda de un trabajo integral estudiante-familia.

Formarán parte del proyecto el equipo directivo que tendrán a su cargo tareas de coordinación y planificación de actividades. Los Profesores Adscriptos que cumplen un rol de comunicación con las familias, aportando información relevante de los estudiantes y coordinarán actividades. Los Docentes serán partícipes de un taller diseñado para ellos, aportarán información relevante de los estudiantes. El Psicólogo del centro educativo con un rol de aplicación de técnicas, la EMA y la coordinación y procesamiento de información.

En síntesis, la realidad presentada muestra que la desvinculación estudiantil es un problema actual al que no escapa la realidad uruguaya, y específicamente en el Liceo N°3 de Florida, pareciera estar asociado fundamentalmente a tres factores: la desmotivación estudiantil, dado por la falta de autoconocimiento y el desarrollo de intereses específicos de los/as adolescentes; la escasa participación de las familias en la comunidad educativa, muchas veces asociada a situaciones sociofamiliares complejas, que no favorecen la respuesta en horarios laborales o que colocan a la educación como un aspecto secundario dentro de la familia contra el trabajo y los cuidados; y las prácticas institucionales expulsivas, en el entendido que es también el propio sistema educativo, desde su masividad y falta de acompañamiento personalizado, humano, continuo, quien no logra sostener las trayectorias de los/as adolescentes más frágiles

Contextualización

El Liceo 3 de Florida se encuentra ubicado en las calles Zelmar Michellini y Héctor Gutiérrez Ruíz esquina Calleros, en la periferia de la ciudad. Abarca dos de los barrios más populosos, Barrio Piedra Alta y Barrio Prado Español, en los que viven unas 10.000 personas. El Edificio fue inaugurado en diciembre de 1994. Es el liceo con menor población de la ciudad y asisten estudiantes de distintos estratos sociales si bien los indicadores demuestran que muchos de los estudiantes provienen de hogares que se encuentran en los primeros quintiles de ingresos. El equipo docente está compuesto por 90 profesores, la mayoría de ellos son efectivos y llevan varios años trabajando en la misma institución.

En el centro educativo se realizan actividades que se han transformado en parte de su identidad como el “MP3” y las “Olimpiadas”, son jornadas de integración donde se apuesta a la participación de las familias.

Análisis de la implicación

Ardoino (1997) define la implicación como el lazo que nos sujeta, que nos mantiene adheridos a algo. Enfatiza que es “a lo cual no queremos renunciar” (p. 2). La implicación es inconsciente, se diferencia de la noción de compromiso por la cual un sujeto conscientemente toma parte de. El proyecto de intervención está estrechamente relacionado con mi tránsito por la UDELAR, y como docente de educación media. El interés está presente en relación al trabajo con adolescentes por mi formación que se fortalece con los aportes teóricos de la Psicología. Mi vínculo con la institución educativa Liceo N° 3 de Florida data de la práctica pre-profesional cuando me encontraba cursando el último año de la formación como docente, reforzando el vínculo de implicación y de adherencia a la misma en la que se establecen relaciones de intersubjetividad en las que cada sujeto interviene en el “ámbito de lo humano” (p. 3). Desde el lugar de docente de educación media y estudiante de psicología me siento doblemente implicado en este proyecto. El compromiso con la temática es también afectivo, está relacionado con mi lugar de origen y de docente floridense, ciudad en la que transcurrió la mayor parte de mi vida y la comunidad que me formó como persona.

El Código de Ética del Psicólogo (2001) en su artículo séptimo destaca la importancia de que el Psicólogo debe tener presente sus creencias, valores e ideologías para no “manipular desde el punto de vista afectivo-emocional” o de otra forma. Esa creencia, valores, e ideologías son las que de no tenerlas presente y reconocerlas nos pueden sujetar en el sentido que lo plantea Ardoíno.

Indicadores

Para la identificación del problema se utilizaron tres grupos de indicadores que dan cuenta de sus múltiples dimensiones. Un grupo de indicadores se refiere a los estudiantes, un segundo grupo vinculado a la institución y un tercer grupo a las familias. En el primer grupo se expresa: la cantidad de estudiantes desvinculados del año anterior, la cantidad de estudiantes con asignaturas con nota de reprobación, la cantidad de estudiantes con más de 50 inasistencias, la cantidad de estudiantes con extraedad, la cantidad de episodios de problemáticas entre pares y la cantidad de estudiantes con observaciones y/o suspensiones registradas. El segundo grupo vinculado a la institución se expresa

en: cantidad de actuaciones de la UCDIE (Unidades Coordinadoras Departamental de Integración Educativa), registros en el centro educativo de episodios de violencia intrafamiliar (registros recabados con el cuerpo docente), la ausencia de la familia en las distintas actividades institucionales (actos, jornadas de integración, reunión de padres, entrega de informes de actuación) y respuesta de los familiares a los llamados del centro educativo. El tercer grupo está compuesto por: la cantidad de proyectos pedagógicos y/o metodologías activas utilizadas por los docentes, existencia de adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidades, registro de violencia o maltrato de docentes a estudiantes, dificultad de vinculación de docentes con estudiantes según el equipo directivo. Esto se representa de manera organizada en la siguiente tabla:

	INDICADORES DEL PROBLEMA	ALTO	MEDIO	BAJO
DESMOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO	Cantidad de estudiantes desvinculados en el 2023	X		
	Cantidad de estudiantes con asignaturas con nota de reprobación		X	
	Cantidad de estudiantes con más de 50 inasistencias		X	
	Cantidad de estudiantes con extraedad		X	
	Cantidad de episodios de problemáticas entre pares	X		
	Cantidad de estudiantes con observaciones y suspensiones registradas	X		
BAJA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN ÁMBITOS SF COMPLEJOS	Nivel de frecuencia de actuaciones de la UCDIE	X		
	Nivel de registros de episodio de violencia intrafamiliar		X	
	Nivel de ausencia de las familias en las actividades institucionales	X		
	Nivel de ausencias de respuesta de las familias a los contactos establecidos desde el centro	X		
PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EXPULSIVAS	Nivel de ausencia de proyectos pedagógicos o metodologías alternativas en el aula			X
	Nivel de ausencia de adecuaciones curriculares frente a situaciones de discapacidad		X	
	Nivel de registros de episodios de violencia/maltrato del docente al estudiante			X
	Nivel de registro de dificultad de vinculación del docente según evaluación de dirección		X	

A partir de los datos recabados y las entrevistas a informantes realizadas, los valores de los indicadores de problema registraron una alta cantidad de estudiantes que se desvincularon durante el 2023 en el Liceo, al igual que la cantidad de episodios de problemáticas entre pares como la cantidad de observaciones y suspensiones registradas. La cantidad de estudiantes con nota de reprobación, la cantidad de estudiantes con más de 50 inasistencias, la cantidad de estudiantes con extraedad fue considerada como media.

La participación de las familias en la institución educativa es uno de los factores de desvinculación. En lo que respecta a las familias se evaluó que existe un nivel alto de: participación de la UCDIE en casos requeridos por el centro de estudios, nivel de ausencia de participación de las familias en actividades institucionales y en las respuestas de las familias a los contactos establecidos desde el Liceo. Fue valorado con un nivel medio la cantidad de episodios registrados de violencia intrafamiliar.

En lo que respecta a prácticas institucionales expulsivas se valoró como bajo: la ausencia de proyectos pedagógicos o metodologías alternativas en el aula y el nivel de registros de episodios de violencia o maltrato de docentes a estudiantes. Se valoró en un nivel medio la ausencia de adecuaciones curriculares frente a situaciones de discapacidad y el registro de la dificultad de la vinculación de los docentes con los estudiantes.

Para profundizar en la identificación del problema y la realización del árbol que se expresa posteriormente, se realizaron entrevistas con docentes del Liceo, y se relevaron datos con el objetivo de conocer las dificultades con las que contaba el centro, los desafíos, y las potencialidades, afín de construir el problema de intervención.

Como se pudo constatar de este trabajo de campo, el fenómeno de la desvinculación es multi causal, en tanto existen distintos factores que tienen que ver con la motivación de los estudiantes, la presencia y el acompañamiento que las familias realizan, las resistencias o trabas institucionales para visualizar esta problemática y actuar sobre ella.

En cuanto a la motivación del estudiante está relacionada comúnmente con su realidad en cuanto a las dificultades de aprendizaje que se expresan en el desempeño académico, y cómo estas son abordadas por los/as docentes de la institución. En este sentido, aquellos/as estudiantes que repitieron algún grado se encuentran más proclives a desvincularse que quienes no han vivido esta situación. Por otra parte, las problemáticas vinculares entre pares: malos tratos, conflictos no resueltos, también apuntalan la pérdida de deseo de asistir al centro educativo, y por tanto, pueden ser causa de desvinculación.

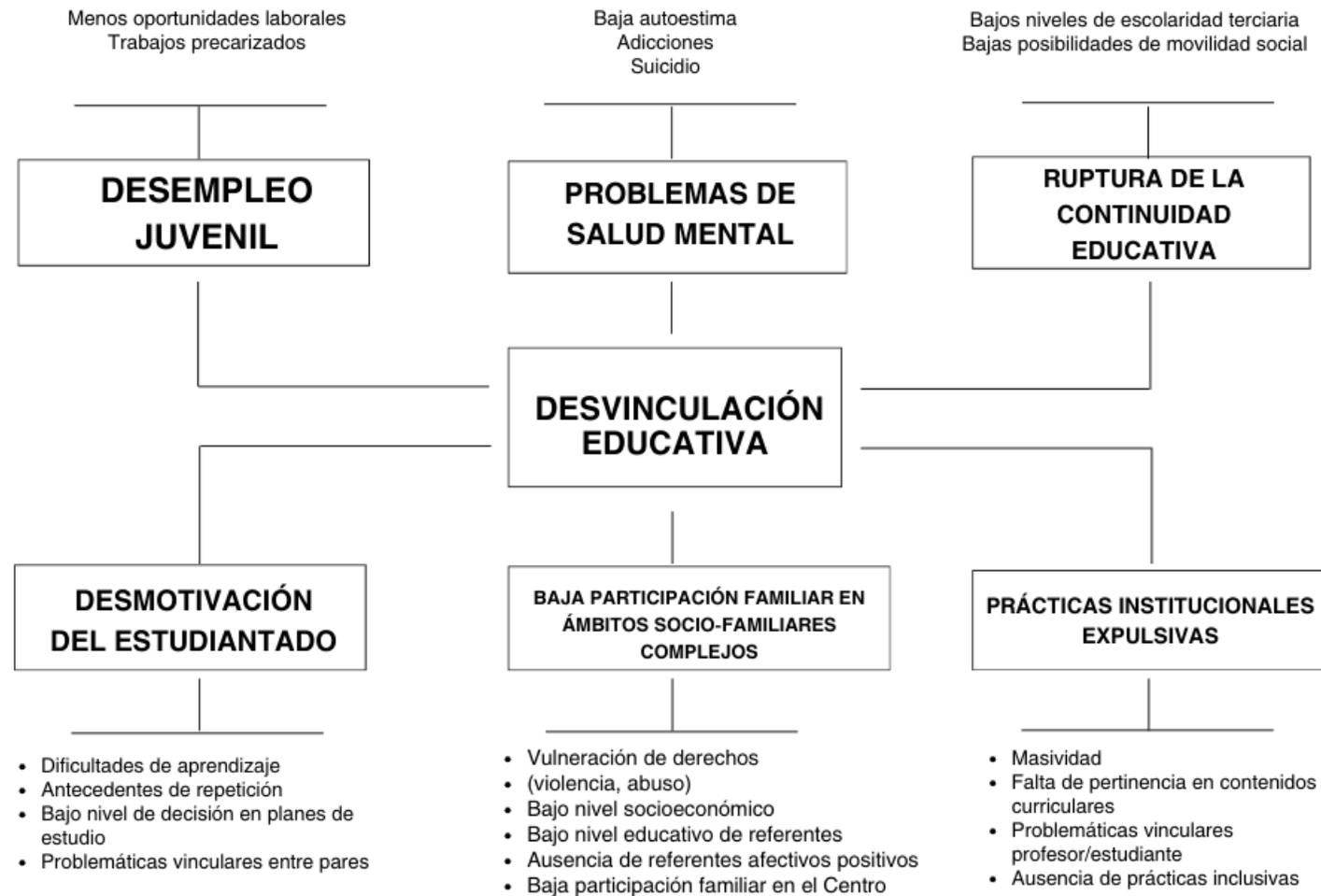
En segundo lugar, en lo que refiere a las familias, se considera como otro factor importante en el fenómeno de la desvinculación. En la mayoría de los casos, se presenta que si el estudiante vive

una situación de vulneración de derechos, tales como: el abuso u otras situaciones de violencia intrafamiliar, sumado a la ausencia o carencia de referentes familiares afectivos, y la poca participación de las familias en las distintas actividades escolares, suponen un entramado sociofamiliar que desestimula la permanencia en el sistema educativo, comúnmente sumado a las complejidades materiales que derivan de un nivel socioeconómico bajo, y del contexto educativo de los referentes, que muchas veces tampoco han culminado la Educación Media Básica.

Por último, dentro de las causas de la desvinculación podemos encontrar también los factores institucionales. Una clase sobrepoblada en la que el/la docente no logra abordar la diversidad del aula en diferentes aristas de la realidad del estudiantado, es una de las causas que facilita la imposibilidad de sostener la asistencia y el desempeño de los/as estudiantes, desde el acompañamiento humano “cuerpo a cuerpo”. Esto termina colocando una serie de prácticas expulsivas en el centro del propio sistema educativo, desde contenidos que no captan el interés y la atención de los estudiantes, hasta versiones más complejas de “expulsión” asociada a dificultades en la relación docente-estudiante, falta de prácticas inclusivas de discapacidad, género, etc.

En definitiva, la problemática a abordar en esta intervención presenta diferentes causas, de las que se abordarán algunas de ellas desde este proyecto de intervención. Causas que, afianzando la desvinculación educativa, pueden desembocar posteriormente en problemas como desempleo juvenil, asociadas a las dificultades de acceso al empleo, o el acceso a empleos precarizados. A la vez que, genera un escenario propicio para diferentes problemas de salud mental, como la baja autoestima, las adicciones o, en el peor de los casos, el suicidio asociado a la falta de proyecto de vida. Y, por último, la interrupción en la trayectoria educativa, que afecta los niveles de escolaridad general de la población a nivel terciario, a la vez que reduce las posibilidades de movilidad social de los adolescentes pertenecientes a hogares pobres.

Árbol de problemas



Población Objetivo

La intervención está dirigida a estudiantes que cursan Educación Básica Integral en el Turno Vespertino del Liceo N° 3 de la ciudad de Florida, Uruguay. En el año 2024 la matrícula es de 374 estudiantes de los cuales 140 se encuentran en el turno vespertino que se dividen en seis grupos desde séptimo hasta noveno grado. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 12 y 17 años.

El Liceo se encuentra en la periferia sur de la ciudad de Florida y a él asisten estudiantes que provienen principalmente del Barrio Piedra Alta y del Barrio Prado Español y ambos barrios limitan al sur con el Río Santa Lucía Chico. La mayor parte de los estudiantes provienen de cinco escuelas de los barrios mencionados (Escuela N°1, N°2, N° 76, N°102 y N° 109). Varios estudiantes provienen de Aldeas Infantiles y Centros de Inau (Instituto del Niño/a y Adolescente del Uruguay) de la ciudad.

Según el monitor educativo de la Dirección General de Educación Primaria (DGEIP) dos escuelas se sitúan en el primer quintil de ingreso, otra en el segundo quintil y las otras dos en el quintil más alto (una de estas escuelas no pertenece a los barrios mencionados).

No se pudo perfilar el nivel académico logrado por las familias de los estudiantes porque el Monitor Educativo de Secundaria no publica esos datos por lo que se recurrió a los datos que se publica primaria y que tienen que ver con las escuelas de las que provienen los estudiantes que cursan actualmente en el Liceo 3. Según la DGEIP, las madres de los estudiantes que completaron educación media o más en la Escuela N° 76 fue el 9,2 por ciento, en la Escuela N°109 fue 4 por ciento, en la Escuela N° 102 el 14,3 por ciento, en la Escuela N°1 el 50.7 por ciento y en la Escuela N°2 el 42.1 por ciento. Los niveles educativos de las madres se encuentran por debajo del promedio (23.6 por ciento) de la ciudad de Florida en tres de las cinco escuelas de las que provienen los estudiantes del Liceo. El Barrio Prado Español en particular ha sido estigmatizado en el imaginario de la sociedad flordense que lo percibe como un espacio inseguro.

Marco Teórico

Adolescencia

Para la realización del proyecto es necesario una revisión conceptual acerca de las nociones de adolescencia para comprender la población objetivo de esta intervención.

La Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como una etapa que se sitúa aproximadamente entre los 10 y los 19 años y es de crucial importancia para el desarrollo de los seres humanos, se divide en adolescencia temprana (de los 10 a los 13 años), adolescencia media (de los 14 a los 16 años) y la adolescencia tardía (de los 17 a los 19 años) (OMS, 1979). Esta es una convención mundial ya que las edades en la que se la sitúa varía de acuerdo al país y la cultura que se refiera (López, 2015).

Las sociedades han construido el ciclo de vida de distintas formas a lo largo de la historia. Estas construcciones son producto de un tiempo y un lugar determinados, las etapas no coinciden exclusivamente con las “edades biológicas”, “preforman” formas de pensar y comportarse en la sociedad. La adolescencia es “producto de la modernidad y de la sociedad occidental”, durante la cual los adolescentes serían preparados para el mundo adulto (Ramos, 2015, como se cita en López, 2015, p. 15).

Es en 1904 que el psicólogo norteamericano Stanley Hall publica un tratado sobre la adolescencia, colocándola como objeto de estudio de la psicología evolutiva, volviéndose uno de sus ejes principales. Define la adolescencia como “una edad especialmente dramática y tormentosa”, “una etapa de transición entre la infancia y la adultez”, en la que el sujeto aún se encontraba “incompleto” (López, 2015, p. 16). Es entendida también como el momento en el que los adolescentes tramitan la construcción de su identidad, saliendo del ámbito familiar a “la búsqueda de nuevos espacios de socialización” (Balerio y Rodríguez, 2017, p. 57). El planteo de Krauskopf (2002) tiene similitudes con el anterior, agrega además que en la adolescencia se establecen nuevos relacionamientos y “transformaciones psicosociales”. “Se trata de una etapa del ciclo vital que potencia las posibilidades para la realización de cambios en la dirección de la vida” (Krauskopf, 2002, p. 10). Lo define como un período de oportunidades, pero también de riesgos. La asunción temprana de roles no elegidos, como la postergación de la asunción de los roles escogidos, hacen a la adolescencia como un momento de conflictividad y de difícil resolución. Es uno de los períodos “más críticos” del ciclo de vida que se caracteriza por “el proceso de autonomización, la elaboración de duelos, la búsqueda de ideales, el

grupo de pares y los espacios propios de la organización social y un nuevo ejercicio de la sexualidad” (López, 2015, p. 18).

López (2015) se refiere a los adolescentes uruguayos y algunas características que comparten como generación:

nacieron en democracia, crecieron con la globalización, la postmodernidad, la revolución científico tecnológica, la era de la informática y las nuevas tecnologías, las crisis económicas y de las funciones protectoras del Estado-nación y sus instituciones, los fuertes cambios en las familias y la subjetividad, ejercen su sexualidad en la era del uso del condón, los anticonceptivos y el VIH-sida. (p. 19)

La población objetivo de este proyecto son adolescentes del interior del país. Catáneo y Schmidt (2014) afirman que los adolescentes a medida que van construyendo su identidad van desarrollando una serie de metas que se relacionan directamente con sus proyectos de vida. Para la construcción del proyecto de vida, influyen entre otros elementos, el contexto en el cuál el adolescente se encuentra. Según las estadísticas, los adolescentes del interior se apegan más a los roles tradicionales de género, esto se acrecienta a menor edad y menores ingresos económicos. Los estudiantes del interior culminan la secundaria en menor porcentaje que los estudiantes de Montevideo, El 52,9 por ciento de los jóvenes de 18 años de Montevideo culminaron sexto año, el 38,5 por ciento de jóvenes de las ciudades del interior de más de 5000, por lo que la culminación de la educación media en el interior es menos frecuente que para los jóvenes de Montevideo. La diferencia con los jóvenes de Montevideo se aprecia también en el porcentaje de estudiantes que ha asistido a la educación terciaria, en Montevideo asciende al 47,7 por ciento mientras que en ciudades como Florida solo asistieron un 32,2 por ciento. Estos datos se relacionan con el proyecto de vida al que aspiran los jóvenes del interior, ya que un tercio ha accedido a continuar sus estudios (ENAJ, 2018). Un tercio de los jóvenes a partir de los 18 años de edad migran hacia la capital del país buscando seguir sus estudios. Estas migraciones tienen efectos también en Florida ya que un porcentaje importante de jóvenes se va del medio y en su mayoría no regresan.

Trayectorias educativas y desempeño académico

Para el proyecto es de especial relevancia tener en cuenta la conceptualización de trayectorias educativas, en ellas se pueden detectar las distintas problemáticas que se presentan en la vida de los estudiantes. La educación pone el foco en las trayectorias buscando asegurar que el transcurso por la educación media básica permita desarrollar una educación integral.

La Ley General de Educación (Ley N° 18.437 de 2008) del Uruguay en su artículo primero,

sitúa a la educación como un derecho humano fundamental, y al Estado como garante de este derecho y la continuidad educativa de los estudiantes. En su artículo quinto se establece que los estudiantes son “titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación”. La educación es obligatoria para la educación inicial, educación primaria, educación media básica y superior (Artículo 7). La legislación garantiza principios que se emparentan con trayectorias esperadas que no siempre coinciden con las trayectorias educativas de los estudiantes. Por esto el Plan de Política Educativa Nacional (2020-2025) establece como uno de sus principios generales las oportunidades para todos, planteando que “la desvinculación temprana del sistema educativo (...) atenta contra” (p. 6) ella.

El concepto de trayectoria es un eje del enfoque teórico metodológico del “Curso de Vida”. Elder lo conceptualiza planteando que: “trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, p. 63 en Blanco, 2011). Trayectorias educativas hace referencia al transcurrir del estudiante por el sistema educativo más allá de la velocidad o duración del proceso. “Las trayectorias dan la visión dinámica del comportamiento y los resultados a lo largo de una parte sustancial del curso de vida” (Elder y Shanahan, 2006 en Blanco, 2011).

Terigi en referencia a las trayectorias educativas plantea:

la escolarización afecta de manera sustantiva la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito o fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. (2009, p. 11)

Se pasó de ver a la trayectoria educativa como de cada sujeto, y poniendo la responsabilidad del “éxito o fracaso educativo” como una problemática a ser abordada desde múltiples puntos de vista de forma sistémica (Terigi, 2009). Los sistemas educativos crean las trayectorias teóricas, donde con una visión de progresión lineal se establece lo que es “apropiado” para cada edad y nivel, colocando indefectiblemente a aquellos que por múltiples causas no tienen trayectorias progresivas lineales, en el lugar de lo no logrado, en el lugar del problema. Las trayectorias teóricas son construidas en base a tres ejes: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2009, p. 19). La preocupación por la inclusión ha llevado a que se piense en las trayectorias educativas con el objetivo de que sean “continuas y completas”. Esto lleva consigo el peligro de homogeneizar y pensar que las trayectorias reales, que no concuerden con las trayectorias teóricas sean consideradas como un “desvío” lo que no es excusa para no tener en cuenta las singularidades de cada estudiante.

Teniendo en cuenta las trayectorias reales y especialmente las que tienen otros tiempos y recorridos, nos acercamos al concepto de fracaso escolar, Román (2013) plantea que este se integra

por dos dimensiones. Una que tiene que ver con que los más afectados son los estudiantes más pobres y vulnerables; son estos los que tienen mayores probabilidades de fracasar en el sistema educativo. La otra dimensión tiene que ver con el sistema y la institución educativa, que de alguna manera espera que este fracaso se dé. El fracaso educativo no es propio del sujeto, sino que es producto de su “interacción con el contexto educativo” (Tarabini, 2019, como se cita en Márquez e Indarramendi, 2022, p. 159).

La comunidad científica y educativa han utilizado distintos conceptos para referirse al fenómeno de la desvinculación de un estudiante al centro educativo. Desde un punto de vista institucional, la Comisión Europea menciona al abandono para referirse a aquellos jóvenes de entre 18 y 24 años que no lograron terminar la educación secundaria obligatoria o algún curso laboral que la acredite (European Union, 2010 en Mancilla et al, 2024). Furtado (Furtado, 2003, en Fernández et al, 2010, p. 167) emplea el concepto de deserción como un único, para referirse a aquellos estudiantes que no asisten al centro educativo, este concepto tiene la característica de que es transitorio, se puede revertir. En los países anglosajones se utiliza comúnmente la denominación de “early school leavers”, son los adolescentes que dejan sus estudios antes de culminarlos, los estudiantes se encuentran en un proceso que denominan de “desenganche”, que se lo caracteriza como “no lineal, inter-relacional” (Mancilla et al., 2024).

Román (2013) divide los factores de riesgo de desvinculación en dos categorías: factores endógenos y factores exógenos al sistema educativo. Estos factores se pueden clasificar en tres grandes categorías de acuerdo a su naturaleza: de carácter material estructural, político y organizativo, o por factores culturales. La categoría material estructural refiere “a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos” y “al tipo de organización y estructura social” (Román, 2013, p. 38). En la categoría político y organizativo encontramos las variables del diseño de políticas tanto exógenas como endógenas que afectan directa o indirectamente al sistema educativo. Por otra parte, los factores culturales son considerados como una variable de mucha importancia ya que:

refieren a modos de interpretar la realidad, el acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos y/o materiales, así como las dinámicas y tipos de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Esto es, el universo de significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de los sujetos sociales. Son factores exógenos culturales, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza y los consumos culturales. (Román, 2013, p. 39)

Los factores endógenos culturales son “el capital cultural de los docentes, estilos y prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje” (Román, 2013, p. 39).

Uno de los factores más relevantes para evitar el fracaso escolar es la motivación académica. Este es el compromiso que el estudiante tiene con la escuela y el interés por aprender (Simon-Morton y Chen, 2009, en Veiga et al, 2015). Los estudios han demostrado que la motivación aumenta las posibilidades de adaptarse a distintas situaciones. Está relacionada con el autoconcepto y la autoestima, lo que permite un excelente rendimiento y adaptación a la escuela. La ausencia de motivación trae aparejadas dificultades en cuanto al comportamiento escolar y el bajo rendimiento (Veiga, et al., 2015).

La motivación es definida como un concepto central para la Teoría de la autodeterminación, es la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos involucrando intenciones y acciones (Ryan & Deci, 2000, como se cita en Stover et al., 2014). Divide la motivación referida a la educación en tres tipos: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A). La MI se relaciona con los intereses, expectativas y deseos de los sujetos, se divide en tres y está dirigida a: experiencias estimulantes, obtención de logros, y el conocimiento. La ME tiene que ver con el contexto y los estímulos que de él provienen hacia el sujeto, “las prácticas se constituyen” como “un medio para un fin y persiguen la obtención de recompensas o incentivos” (Stover, et al., 2014, p. 12).

A lo largo de un continuo de internalización se distinguen cuatro tipos de regulación: externa (actividades desempeñada para evitar castigos u obtener recompensas), introyectada (acciones para evitar la culpa y la ansiedad, o para mejorar la autoestima), identificada (la persona elige las actividades que realiza, aunque aquellas siguen derivando de motivos externos) e integrada (surge en la adultez cuando necesidades y valores individuales coinciden con los resultados de las conductas socialmente esperadas).
(*Idem.*)

La amotivación se explica por la ausencia o falta de “energía motivacional”, no existiendo una motivación ni intrínseca, ni extrínseca, por lo que se la coloca en el “punto más bajo del gradiente de autodeterminación” (Bruno, et al, 2020).

Teniendo en cuenta que la motivación es central para pensar en la desvinculación se eligió la Escala de Motivación Académica para aplicarla a los estudiantes. Se han validado distintas versiones (además de la original en francés) en distintos idiomas, entre ellas en Argentina para aplicarla con estudiantes de educación media básica. La versión argentina cuenta con “27 ítems con respuesta likert de cuatro puntos y cuenta con excelentes propiedades psicométricas” (Stover et al, 2014, p. 13). Esta será utilizada en la intervención porque mide la motivación intrínseca, extrínseca y la motivación.

Mindfulness

Como se mencionó en los antecedentes se han utilizado técnicas de mindfulness para abordar la problemática de la desvinculación, teniendo efectos sobre la motivación y el rendimiento académico. Las técnicas basadas en mindfulness parten de la premisa que “es una forma de conciencia no evaluativa”, esta se sitúa en el presente del sujeto y todos los pensamientos, sensaciones o sentimientos que de él surgen no son juzgados (Langer, 2017). La educación para el bienestar emocional debe ser parte de la escuela, teniendo en cuenta la permanencia de los adolescentes en los centros educativos, la Psicología Positiva es parte de las aulas porque se busca desarrollar integralmente a los estudiantes a través de distintos planes e intervenciones (Seligman et al, 2009).

El objetivo del mindfulness es mejorar distintas capacidades de los adolescentes, como la capacidad de manejar el estrés y problemas cotidianos, como también a afrontar la realidad, resolución de problemas y toma de decisiones (Franco, et al, 2020). La utilización de estas técnicas facilita el aumento de la “autorregulación”, ya que se produce una sinergia “entre la regulación de la atención, la conciencia en el cuerpo, la regulación emocional y los cambios en las perspectivas del self” (Langer, 2017, p. 477).

La motivación y la autoestima influyen directamente en el “aprendizaje y rendimiento académico”. las investigaciones han demostrado que el rendimiento mejora “cuando el estudiante se siente autocompetente, confía en sus capacidades y mantiene altas expectativas de autoeficacia”, cuando valora su actividad académica y cuando es consciente de los logros y objetivos del aprendizaje (Franco et al, 2020, p. 6).

El autoconcepto es fundamental para las técnicas de mindfulness, dado que un autoconcepto positivo facilita la motivación para el estudio, regulando la ansiedad, la concentración y la aptitud para el trabajo. Permite al estudiante llevar adelante “un procesamiento más profundo y elaborado de la información” (Franco et al, 2020. p. 6).

Las técnicas de mindfulness aplicadas en intervenciones en los centros de educación media actúan facilitando el bienestar emocional, mejorando la autoestima y la motivación que favorecen a un control de la ansiedad y la concentración para el trabajo, permitiendo al estudiante ser consciente de sus logros y aprendizajes.

Justificación de la intervención

La construcción del objeto de intervención guarda interés con el abordaje de situaciones de

desvinculación de estudiantes de educación secundaria. El tema es relevante porque el fenómeno de la desvinculación genera consecuencias en las trayectorias individuales y sociales, presentes y futuras de los estudiantes.

Se considera pertinente una intervención que contemple la temática producto de que en Florida no hay precedentes similares en el contexto señalado y se requiere pensar en proyectos que mejoren los procesos educativos de los estudiantes y sus proyectos de vida.

La relevancia de los antecedentes evidencia intervenciones eficaces en aquellos estudiantes con riesgo de desvinculación, tanto en lo que refiere a la asiduidad, como a la motivación y el rendimiento académico. Estas intervenciones fortalecen la autoestima y el autoconocimiento lo que permite un mejor control de la ansiedad. Esto es importante ya que a través de las técnicas utilizadas se espera que los estudiantes adquieran herramientas que propicien el logro de trayectorias continuas y completas.

Objetivos

Objetivo General

Disminuir los niveles de desvinculación en los estudiantes del turno vespertino del Liceo N° 3 de Florida.

Objetivos Específicos

1. Fortalecer la capacidad de respuesta del equipo docente y la institución educativa frente a los/as estudiantes con riesgo de desvinculación.
2. Generar espacios de interés para aquellos/as estudiantes que presenten desmotivación.
3. Fortalecer la autoestima y el autoconocimiento de los estudiantes.
4. Favorecer la comunicación continua entre la familia y el centro educativo.

Estrategia de Intervención

El equipo de trabajo que concretará la intervención estará conformado por: Psicólogo Institucional, Profesores Adscriptos, Docentes de aula y Equipo Directivo. El Psicólogo del centro educativo se encargará de generar el sistema de alerta, planificar y realizar las jornadas de sensibilización acerca de la desvinculación y la motivación estudiantil dirigida a los docentes del centro. Aplicará el test de motivación académica a los estudiantes y las técnicas de mindfulness. Asesora en la planificación de las jornadas de integración dirigidas a las familias de los estudiantes. Los Profesores Adscriptos aportarán datos sobre la comunicación con las familias, promedios académicos y antecedentes. Mantendrán comunicación con el Psicólogo y el Equipo Directivo sobre la situación de los estudiantes. Concretarán junto al Psicólogo el relevamiento de sus intereses y planificarán las jornadas de integración dirigidas a las familias. Los Docentes de aula participarán de las jornadas de sensibilización, aportarán datos de los estudiantes, planificarán las jornadas de integración dirigidas a las familias y llevarán adelante los Talleres Extracurriculares dirigidos a los estudiantes. El Equipo Directivo compuesto por Director y Subdirector panificarán junto a Profesores Adscriptos y docentes las jornadas de integración familiar, concretar los recursos necesarios para la implementación del proyecto.

Objetivo Específico 1

Se creará un sistema de alerta de desvinculación que tenga en cuenta la motivación, la participación o comunicación de los padres en el centro educativo, la extraedad, y promedio de calificaciones. Se busca con la generación de este sistema mejorar la respuesta de la institución y de los docentes ante esta problemática. Con la aplicación de este sistema se proyecta dividir en tres categorías a los estudiantes, un primer grupo de estudiantes que no evidencian desmotivación ni riesgo de desvinculación, un segundo grupo en el cual los estudiantes no se encuentran motivados y un tercer grupo que presenta ausencia de motivación y riesgo de desvinculación.

Para medir la motivación de los estudiantes se aplicará a todos los estudiantes la Escala de

Motivación Académica (EMA). Esta escala permite distinguir la motivación intrínseca, la extrínseca y la amotivación.

Por otra parte, se realizarán jornadas de formación como estrategia de intervención con los docentes. En ellas se abordará la desvinculación educativa y sus principales factores institucionales, para favorecer un abordaje más eficiente.

Estas acciones permiten la sensibilización del equipo docente frente a la desvinculación, favoreciendo la continuidad de las trayectorias educativas, aumentando las adecuaciones curriculares, y demás acciones de acompañamiento en aulas diversas, potenciando el vínculo docente-estudiante.

Objetivo Específico 2

Se realizará un relevamiento de intereses con los estudiantes para -a partir de ellos- implementar talleres que los aborden. Estos talleres serán impartidos por docentes con horas de apoyo a Dirección, de los que podrán participar todos los estudiantes del turno vespertino. La modalidad permite que estos sean parte en la construcción del espacio, favoreciendo el aprendizaje grupal y la socialización desde un espacio positivo. A su vez, la participación en estos talleres fortalece una asistencia continua a las clases curriculares.

Objetivo Específico 3

Aplicar técnicas de mindfulness a estudiantes. Esta es una estrategia de intervención favorable para fortalecer la autoestima y el autoconocimiento, logrando un mejor rendimiento académico y un control de la ansiedad de los/as adolescentes. Se entiende que la aplicación de mindfulness permitirá una disminución de los conflictos entre pares y un mejor rendimiento académico en aula. Estas técnicas serán aplicadas a aquellos/as estudiantes que se encuentren en riesgo de desvinculación (según el sistema de alerta generado al comienzo) y que presenten en la EMA escasa motivación.

Objetivo Específico 4

Se implementarán jornadas de integración familia-centro, que tendrán como objetivo establecer una comunicación fluida entre ambos actores y un acercamiento de los referentes de los estudiantes al quehacer educativo de estos, buscando aumentar el nivel de respuesta de las familias frente a los contactos cotidianos que se realizan desde el Liceo, y logrando con una comunicación continua, bajar la participación de la UCDIE como mediador entre las familias y la institución.

Para esta estrategia de intervención, vale decir que se tendrán en cuenta los recursos con los que cuenta la institución, así como las demandas y necesidades que surjan durante el proceso.

A continuación, se presenta la matriz de marco lógico con las metas e indicadores esperados, actividades y responsables de cada una de ellas:

Matriz Marco Lógico de resultados esperados

OBJETIVOS	METAS	INDICADORES DE PARTIDA	INDICADORES DE RESULTADO	ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Fortalecer la capacidad de respuesta del equipo docente y la institución educativa frente a los/as estudiantes con riesgo de desvinculación.	<ul style="list-style-type: none"> -Al menos el 80% de los/as situaciones que presenten riesgo de desvinculación son atendidas por el equipo -Reducción de un 70% de estudiantes desvinculados -Descenso en un 50% de estudiantes con extraedad -El 90% de los estudiantes con discapacidad tienen las adecuaciones curriculares -El 100% de los docentes no presenta dificultades de vinculación según 	<ul style="list-style-type: none"> - Alta cantidad de estudiantes desvinculados en el 2023 - Cantidad media de estudiantes con extraedad - Nivel medio de ausencia de adecuaciones curriculares a estudiantes con discapacidad -Nivel medio de dificultad de vinculación del docente según la Dirección 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja cantidad de estudiantes desvinculados - Baja de estudiantes con extraedad - Mayor cantidad de estudiantes con discapacidad tienen adecuaciones curriculares. - Disminución de casos de problemática en la vinculación del docente según la Dirección 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de sistema de alerta de riesgo de desvinculación - Realización de Jornadas de Sensibilización con Docentes acerca de la desvinculación estudiantil 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo, Adscriptos, Docentes

	la Dirección				
Generar espacios de interés para aquellos/as estudiantes que presenten desmotivación.	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de un 50% de la cantidad de estudiantes con más de 50 inasistencias -El 100% de los/as estudiantes accede a actividades elegidas extracurriculares según sus intereses 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad media de estudiantes con más de 50 inasistencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja cantidad de estudiantes con más de 50 inasistencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la Escala de Motivación Académica - Relevamiento de intereses de los estudiantes. - Realización de Talleres extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo - Docentes con horas de apoyo a Dirección
Fortalecer la autoestima y el autoconocimiento de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - El 50% de los estudiantes no tienen asignaturas con notas de reprobación -El 95% de los estudiantes no cuentan con observaciones o suspensiones -Disminución de un 90% de episodios de problemáticas entre pares -Al menos el 75% de los/as estudiantes mejora su motivación según EMA 	<ul style="list-style-type: none"> - Alta cantidad de estudiantes con asignaturas con nota de reprobación - Elevada cantidad de estudiantes con observaciones y suspensiones registradas - Alta cantidad de episodios de problemáticas entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja cantidad de estudiantes con asignaturas con calificaciones de reprobación - Disminución de la cantidad de estudiantes con observaciones y suspensiones registradas - Disminución de episodios de problemáticas entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de Técnicas de mindfulness 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo

<p>Favorecer la comunicación continua entre la familia y el centro educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se reducen las actuaciones de la UCDIE en un 70 % - El 85% de las familias participan de una actividad en el año. - Al menos el 80% de las familias responden a las solicitudes del centro educativo (telefónica y presencialmente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel de actuación de la UCDIE - Alto nivel de ausencia de las familias en las actividades institucionales - Alto nivel de ausencias de respuesta de las familias a los contactos establecidos desde el centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasas necesidades de actuaciones de la UCDIE - Bajo nivel de ausencia de la participación de las familias en las actividades institucionales - Bajo nivel de ausencia de respuesta de las familias a los contactos establecidos desde el centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de Actividades de Integración Familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo, Docentes, Adscriptos y Equipo Directivo
--	---	---	---	--	--

Cronograma

Para finalizar, y en función de las actividades desarrolladas en el marco lógico, y considerando un proyecto con una duración de año curricular, se presenta el siguiente cronograma:

ACTIVIDADES/MESES	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb
Desarrollo de Sistema de Alerta	■	■	■									
Aplicación de EMA		■										
Relevamiento de los intereses de los			■									
Desarrollo de Jornadas de Sensibilización con docentes			■	■								
Desarrollo de Actividades de Integración Familiar				■	■	■	■					
Desarrollo de Talleres Extracurriculares				■	■	■	■	■	■			
Aplicación de Técnicas de Mindfulness				■	■	■	■	■	■			
Evaluación y análisis de resultados										■	■	■

Referencias Bibliográficas

- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). *Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar*. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-444. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- ANEP. (2024). Plan Avanza 2024. En: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/recursos/Plan%20Avanza%202024.pdf>
- Arduino, J. (1997) *La implicación. Conferencia en el Centro de estudios sobre la Universidad*. UNAM. Siglo XXI.
- Arias Varela, S. (2020). *Desvinculación educativa, políticas de inclusión educativa en Educación Media Básica de Uruguay: análisis de la "Propuesta 2016"*. Políticas Educativas–PolEd.
- Aristimuño, A. (2009). *El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 180-197.
- Balerio, D. S., & Rodríguez, C. (2017). *Adolecer lo común*. Revista Mirada Joven. Número 4.
- Blanco, M. (2011). *El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo*. Revista Latinoamericana de población. 5. Buenos Aires.
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., & Stover, J. B. (2020). *Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos*. Interdisciplinaria, 37 (1), 15-16.
- Cattaneo, M y Schmidt, V. (2014). *EMVA. Escala de metas de vida para adolescentes*. Ed. Paidós.
- Fernández, T. (2009). *La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (4), 164-179.
- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). *Desafiliación y desprotección social. La desafiliación de la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo:CSIC/UDELAR.
- Fernández-Menor, I. (2023). *El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación*. Revista de investigación en educación. 21, (2), 156-171.
- Franco, C., Soriano, E., Amutio, A., & Mañas, I. (2020). *Mejora de la motivación en estudiantes inmigrantes latinoamericanos mediante un programa de mindfulness: un estudio aleatorizado*. Terapia psicológica. 38 (1), 5-16.

- García-Escalera, J., Valiente, R. M., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., & Chorot, P. (2020). *Los efectos de un programa de prevención de la ansiedad y la depresión para adolescentes en variables educativas y de bienestar*. *Revista de psicodidáctica*. 25.(2), 143-149.
- Gurrola Peña, G. M., Balcázar Nava, P., Bonilla Muñoz, M. P., Navarrete Sánchez, E., Farfán García, M. D., & Santos López, A. (2011). *Cambios en la Orientación Personal mediante la Intervención Grupal con Alumnos de Bajo Rendimiento Escolar*. *Psicología Iberoamericana*. 19(1), 19-26.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2021-2022) Tomo 1*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo1.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2023). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. <https://www.ineed.edu.uy/aristas-media-2022/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (INNEd),(2023). *Aristas 2022, Informe de resultados de tercero de educación media*. Aristas, INNEd. En: <https://www.ineed.edu.uy/aristas-media-2022/>
- Instituto Nacional de la Juventud (INJU). (2018). Informe IV: Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. INJU. En: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-iv-encuesta-nacional-adolescencia-juventud-2018>
- Krauskopf, D. (2002). *Juventud en riesgo y violencia. Programa Sociedad sin Violencia, Seminario Permanente sobre Violencia*. PNUD, San Salvador.
- Langer, Á. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., Cid, C., & Magni, A. (2017). *Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto educativo*. *Revista médica de Chile*. 145, (4), 476-482.
- Ley 18.437. Ley General de Educación. 16 de enero de 2009. No. 27.654 En: https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/202305/Ley_18437_General_de_Educacin.pdf
- Liporace, M. M. (2014). *Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires*.
- Llanos Ballardo, M. L. (2022). *Efecto del programa armonía sobre rendimiento y estrés académico en estudiantes de educación superior de Lima*.
- López, A. (2015). *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*.
- López, P. (2015). *¿Por qué universalizar la secundaria? Dudas razonables acerca de las respuestas políticas y técnicas habituales*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Tesis Doctoral,

Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación..

- López-Hernández, L. (2016). *Técnicas mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 27(1), 134-146.
- Mancila, I.; Márquez García, M. J.; Redón Pantoja, S.; Angulo Rasco, J. F. (2024). *Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables*. Revista Complutense de Educación.35 (1), 209-218.
- Márquez, C. e Indarramendi, C. (2022). *La prevención del fracaso escolar en educación secundaria desde el programa de mejora del rendimiento y del aprendizaje*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11(1), 157-173.
- Mirador educativo. Sistema de Monitoreo de la Educación Obligatoria. INEEEd. (2023). *Cobertura oportuna entre 12 y 14 años en el grado correspondiente a su edad. Años 2006-2022*. <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/cobertura-entre-12-y-14-anos-en-el-grado-correspondiente-a-su-edad-4-2.html>
- Mirador educativo. Sistema de Monitoreo de la Educación Obligatoria. INEEEd. (2023). *Cobertura oportuna entre 15 y 17 años en el grado correspondiente a su edad. Años 2006-2022*. <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/cobertura-entre-15-y-17-anos-en-el-grado-correspondiente-a-su-edad-4-3.html>
- Mirador educativo. Sistema de Monitoreo de la Educación Obligatoria. INEEEd. (2023). *Tasa de promoción de Ciclo Básico de Secundaria. Años 2008. 2022*. <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/tasa-de-promocion-de-ciclo-basico-de-secundaria-publica-33-2.html>
- Oliver Bardier, E. (2024). *Trayectorias educativas y desvinculación estudiantil de jóvenes con consumo problemático de sustancias psicoactivas en Educación Media Superior: una aproximación mediante el enfoque de las Representaciones Sociales del estudio*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Olmedo, M., del Barrio, V., & Santed, M. Á. (2003). *Eficacia de un programa preventivo de problemas emocionales en adolescentes en función del rendimiento académico/efficacy of a preventive program for emotional problems in adolescents: the modulator role of academic achievement*. Acción psicológica. 2, (3), 213.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Salud del Adolescente. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Saucedo Ramos, C. L. (2009). *Entre la teoría y la práctica: el psicólogo social ante los problemas de bajo rendimiento escolar*. Enseñanza e Investigación en Psicología.14,(2), 379-402.

- Seligman, M. P., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education. 35 (3), 293-311. <https://doi.org.proxy.timbo.org.uy/10.1080/03054980902934563>
- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S., & Camilo, C. (2015). *Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (26), 175-197.
- Stover, J. B., Uriel, F. E., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A., & Fernández (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Argentina: Ministerio de Educación*. Universidad de los Andes. San Cristóbal,
- Turrado, I. M., & Río, J. F. (2023). *Una intervención educativa con adolescentes basada en el mindfulness: investigación cualitativa. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. (49), 642-651.
- UNICEF.(2021), *Acompañamiento socioeducativo en educación media básica*. En: https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=324
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). *Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto*. Revista de Psicodidáctica. 20(2), 305-320. Venezuela.

ANEXO

Escala de motivación académica (EMA)

Yo Estudio en el Liceo

Como estudiante te solicitamos por favor contestar al siguiente cuestionario que servirá para la investigación de explicar por qué tu asistes a clases llena el grado que creas que corresponde a cada pregunta. (Ortiz, 2011)

Nada en absoluto	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
0	1	2	3	4

1	Porque sin el Liceo no encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5
2	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
3	Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera Universitaria después.	1	2	3	4	5
4	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1	2	3	4	5
5	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1	2	3	4	5
6	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	1	2	3	4	5
7	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.	1	2	3	4	5
8	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1	2	3	4	5
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1	2	3	4	5

1 0	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1	2	3	4	5
1 1	Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1	2	3	4	5
1 2	Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5
1 3	Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1	2	3	4	5
1 4	Porque tener éxito y aprobar en el liceo me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5
1 5	Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1	2	3	4	5
1 6	Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1	2	3	4	5
1 7	Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1	2	3	4	5
1 8	Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1	2	3	4	5
1 9	No sé bien porqué vengo al liceo, y sinceramente, me importa poco.	1	2	3	4	5
2 0	Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5
2 1	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5
2 2	Para ganar un salario mejor en el futuro.	1	2	3	4	5
2 3	Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
2 4	Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	1	2	3	4	5
2 5	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5
2 6	No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el liceo.	1	2	3	4	5

2 7	Porque el liceo me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
2 8	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5