

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura

*“La desesperanza aprendida y el
rendimiento académico autopercebido en la
educación secundaria de jóvenes y adultos,
del Valle de Uco, Mendoza 2022”*

Autor: GARCIA, Lourdes Antonella

Director: Prof. MARQUEZ TERRAZA, Ana

Mendoza, Junio 2022

DEDICATORIA

A mi papá "José Luis",
ya que este logro personal, era también uno de sus sueños.

*“Cruzar la línea de salida puede ser un acto de valentía,
pero cruzar la meta es un acto de fe.*

La fe es lo que nos mantiene en marcha cuando nada más lo hará.

*La fe es la emoción que te da la victoria sobre tu pasado,
los demonios de tu alma y todas esas voces que te dicen que
lo que puedes y no puedes hacer, y lo que puedes y no poder ser”*

Jhon Bingham

AGRADECIMIENTOS

Al cumplir esta meta quiero agradecer en primer lugar a mi Directora, Profesora Ana Márquez, por su dedicación, por su tiempo, por su conocimiento y consejos, pero por sobre todo, por ser esa persona que me acompañó en esta última instancia, tan importante.

A Cecilia Affrontti, por su buena predisposición y aliento durante el proceso del trabajo final.

A todos los docentes que fueron parte de mi formación profesional.

A mi papá José Luis, por trasmitirme valores fundamentales, que me acompañan en el desarrollo de mi profesión y vida. Además, por enseñarme a ir siempre para adelante, aunque la vida se ponga difícil.

A mi mamá Lidia, que con su esfuerzo y dedicación me ayudó a terminar mi carrera universitaria, siendo incondicional en mi vida, y enseñándome a ser fuerte.

A mis hermanos Mónica, Andrea y José, que son mi sostén y me ayudan a creer en mí. En especial a Mónica por enseñarme el amor hacia la Psicopedagogía.

A amigas y compañeras de la Universidad, por formar un gran equipo que va más allá de la Psicopedagogía, sin dudas no sería lo mismo mi paso por la facultad sin ustedes. Además, son parte importante de este logro ya que siempre me alentaron a seguir.

A mis amigos por el amor brindado cada día, por nunca dudar de que podía lograrlo y acompañarme siempre, sin soltarme la mano.

A Giuliana por acompañarme y confiar en mí desde el minuto uno, y ser parte fundamental en este proceso.

A mi familia en general por ser mi pilar y refugio, en especial a Guadalupe, a todos mis sobrinos, a Elisa y Tía Mari.

Al Colegio Nuestra Señora del Huerto y Santa Rosa de Lima, por ser parte de este camino. Y por último y no menos importante a todos los estudiantes de C.E.N.S, que día a día son un ejemplo y enseñan a enfrentar diferentes dificultades. Por intermedio de ellos también a todos los centros educativos del Valle de Uco, en especial al CENS 3-506, que me abrieron sus puertas.

A todos un gracias de corazón, porque poder cruzar esta meta hoy día, es también gracias a la ayuda de todos ustedes durante este proceso.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
RESUMEN	13
PALABRAS CLAVES	15
FASE CONCEPTUAL	
<hr/>	
I- INTRODUCCIÓN	18
a) Introducción general.....	19
b) Planteamiento del problema.....	23
c) Preguntas de Investigación.....	23
d) Objetivos.....	24
e) Justificación.....	25
f) Método.....	25
II- DESARROLLO	26
CAPÍTULO 1- EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS (E.P.J.A.)	
<hr/>	
1.1- INTRODUCCIÓN.....	27
1.2- ACERCA DE LA MODALIDAD.....	28
1.2.1 Identidad.....	29
1.2.2 Desafíos.....	32
1.2.3 Participación.....	33
1.3- NORMATIVAS GENERALES.....	34
1.3.1 Ley 26.206.....	34
1.3.2 Consejo Federal de Educación Resolución 118.....	35
1.3.3 Consejo Federal de Educación Resolución 254.....	36
1.3.4 Diseño Curricular Provincial.....	36
1.4- PRINCIPIOS GENERALES DE LA MODALIDAD.....	37
1.4.1 Educación Permanente.....	37
1.4.3 Educación Liberadora y Emancipadora.....	37
1.4.3 Función Integral.....	38
1.5- ORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD.....	38
1.5.1 Niveles.....	38
1.5.2 Estructura Modular.....	39
1.5.3 Enfoque por capacidades.....	40
1.6- PEDAGOGÍA DEL ADULTO.....	40
1.6.1 Atención a la persona.....	41
1.6.2 Moralista y Disciplinaria.....	41
1.6.3 Comprometida con la distribución de conocimiento.....	42
1.6.4 Comprometida con el desarrollo de conocimiento crítica.....	42

1.6.5 Práctica crítica.....	42
-----------------------------	----

CAPÍTULO 2- SUJETO PEDAGÓGICO

2.1- INTRODUCCIÓN.....	44
2.2- DESCRIPCIÓN DEL SUJETO EN SU CARÁCTER INTEGRAL.....	45
2.2.1 Estudiante.....	45
2.2.1.1 Joven.....	46
2.2.1.2 Adulto.....	47
2.2.1.3 Etapas Evolutivas.....	48
2.2.2 Docente.....	51
2.2.4 Conocimiento.....	52
2.2.4 Contexto.....	54
2.3- EL ESTUDIANTE DE C.E.N.S Y SU VISIÓN DE FUTURO.....	56

CAPÍTULO 3- DESESPERANZA APRENDIDA

3.1- INTRODUCCIÓN.....	57
3.2- ALCANCE DEL TÉRMINO.....	58
3.3- INVESTIGACIONES PREVIAS.....	60
3.4- PATRÓN DE CONDUCTA.....	62
3.5 CLASIFICACIÓN.....	63
3.5.1 Según las atribuciones causales.....	64
3.5.2 Según el tipo de déficit.....	64
3.6 DESESPERANZA ESCOLAR APRENDIDA.....	65
3.7 DESESPERANZA APRENDIDA Y SUICIDIO.....	67
3.8 FACTORES PROTECTORES.....	69

CAPÍTULO 4- RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO

4.1- INTRODUCCIÓN.....	73
4.2- ALCANCE DEL TÉRMINO.....	74
4.3- RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO.....	75
4.4- RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO Y DESESPERANZA APRENDIDA.....	78
4.4.1 Bajo Rendimiento.....	78
4.4.2 Ausentismo.....	79
4.4.3 Fracaso Escolar.....	80
4.4.4 Deserción Escolar.....	80
4.5- FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO.....	82
4.5.1 Determinaciones personales.....	83
4.5.2 Determinaciones sociales.....	83
4.5.3 Determinaciones institucionales.....	84
4.6- ESPERANZA, MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL C.E.N.S. CÓMO GENERADOR DE SENTIDO.....	85

FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5 - MARCO METODOLÓGICO

5.1- Tipo de Investigación.....	90
5.2- Hipótesis.....	91
5.3- Diseño de Investigación.....	91
5.4- Operalización de variables.....	91
5.5- Muestra.....	92
5.6- Instrumentos.....	98

CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1- DESCRIPTIVOS.....	100
6.1.1 Descriptivos de la muestra.....	100
6.1.2 Descriptivos de Desesperanza Aprendida.....	112
6.1.3 Descriptivos de Rendimiento Académico Autopercebido.....	113
6.2- CORRELACIONES BIVARIADAS.....	115
6.2.1 Correlaciones variables de Rendimiento Académico Autopercebido y Desesperanza Aprendida.....	115
6.2.2 Correlaciones variables problemáticas del rendimiento académico, frente a variables de Rendimiento Académico Autopercebido y desesperanza aprendida.....	121
6.3- COMPARACIONES DE GRUPOS.....	128
6.3.1 Comparaciones por departamentos.....	128
6.3.2 Comparaciones por C.E.N.S.....	129
III DISCUSIONES.....	130
IV CONCLUSIÓN.....	138
V ANEXOS.....	144
VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

1. GRÁFICO N°1: Distribución de la muestra según el género.
2. GRÁFICO N°2: Distribución de la muestra según lugar de Residencia
3. GRÁFICO N° 3: Año que se encuentran cursando los estudiantes evaluados en la muestra.
4. GRÁFICO N°4: Nivel de asistencia autopercebido en el C.E.N.S.
5. GRÁFICO N°5: Distribución de la muestra, por el tipo de familia con la que convive.
6. GRÁFICO N°6: Descripción del estado civil de la muestra.
7. GRÁFICO N°7: Porcentaje de estudiantes encuestados que son padres/ madres.

8. GRÁFICO N° 8: Descripción de la muestra, según la situación laboral de los estudiantes.
9. GRÁFICO N° 9: Descripción del nivel educativo alcanzado por los padres.
10. GRÁFICO N°10: Descripción del nivel educativo alcanzado por las madres.
11. GRÁFICO N° 11: Cantidad de estudiantes que conocen a un familiar que no ha terminado de estudiar.
12. GRÁFICO N° 12: Estudiantes que en su trayectoria recibieron apoyo escolar.
13. GRÁFICO N°13: Distribución de las técnicas de estudio, utilizadas por los estudiantes.
14. GRÁFICO N°14: Distribución de la muestra según si el estudiante realiza actividad extraescolar.

LISTA DE TABLAS

15. TABLA N°1: Estadísticos descriptivos de Edad.
16. TABLA N°2: Estadísticos descriptivos de Actividad Recreativa, por categoría de análisis.
17. TABLA N°3: Estadísticos descriptivos de la Motivación para finalizar los estudios secundarios.
18. TABLA N° 4: Estadísticos descriptivos de las variables de Desesperanza Aprendida
19. TABLA N° 5: Estadística descriptiva de la variable Rendimiento Académico
20. TABLA N° 6: Estadística descriptiva del Nivel de Satisfacción de su Rendimiento.
21. TABLA N° 7: Estadística descriptiva de la Dificultad percibida en los Espacios Curriculares.
22. TABLA N° 8: Estadística de los estudiantes que han pensado la Posibilidad de abandonar.
23. TABLA N° 9: Estadística del Futuro académico de los estudiantes.
24. TABLA N° 10: Correlación bivariadas rendimiento académico, frente a déficit motivacional –cognitivo, autoestima, déficit emocional, global.
25. TABLA N° 11: Correlación bivariadas insatisfacción, frente a déficit emocional, global y posibilidad de abandonar.
26. TABLA N° 12: Correlación bivariadas dificultad en los espacios curriculares, frente a Experiencia de no control, déficit emocional, autoestima, global y posibilidad de abandonar.

27. TABLA N° 13: Correlación bivariadas posibilidad de abandonar, frente a déficit emocional, autoestima, permanencia, insatisfacción, rendimiento.
28. TABLA N° 14: Correlación bivariadas no futuro académico, frente a déficit emocional, autoestima, permanencia, insatisfacción, rendimiento.
29. TABLA N° 15: Correlación bivariadas rendimiento académico, frente problemas de aprendizaje, problemas socio-culturales, problemas afectivos, déficit motivacional – cognitivo, autoestima, déficit emocional y global.
30. TABLA N° 16: Correlación bivariadas problemas de aprendizaje, frente rendimiento académico, problemas económicos, problemas familiares, problemas socio-culturales, problemas afectivos, déficit motivacional – cognitivo, déficit emocional, global, control interno.
31. TABLA N° 17: Correlación bivariadas problemas económicos, frente, problemas de aprendizaje, problemas familiares, problemas socio-culturales, problemas afectivos, problemas institucionales, global, control externo.
32. TABLA N° 18: Correlación bivariadas problemas socio-culturales, frente, rendimiento académico, problemas de aprendizaje, problemas económicos, problemas familiares, problemas afectivos, déficit emocional, global.
33. TABLA N°19: Correlación bivariadas problemas familiares, frente, problemas de aprendizaje, problemas económicos, problemas socio-culturales, problemas afectivos, Problemas institucionales, déficit emocional, permanencia, global y control externo.
34. TABLA N° 20: Correlación problemas afectivos, frente, rendimiento académico, problemas de aprendizaje, problemas económicos, problemas socio-culturales, problemas institucionales, déficit motivacional – cognitivo, déficit emocional, global y control externo.
35. TABLA N° 21: Correlación problemas institucionales, frente problemas económicos, problemas socio-culturales y problemas familiares.
36. TABLA N° 22: Prueba U de Mann-Whitney variables de desesperanza por Departamento.
37. TABLA N° 23: Prueba U de Mann-Whitney variables de desesperanza por C.E.N.S.

RESUMEN

El presente trabajo pretende conocer la relación entre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercebido en estudiantes del secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S., que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.

La muestra estuvo conformada por 152 sujetos, con un rango etario que varió entre los 17 años y los 57 años. Se utilizó un método descriptivo correlacional, donde se administraron dos encuestas semiestructuradas, una para recolección de datos personales, y otra, para evaluar el rendimiento académico autopercebido. Además, se administró la Escala de Indefensión Escolar Aprendida (Rosales Alvarado, 2017), para valorar la desesperanza aprendida en relación a la educación.

Los resultados indican que existen correlaciones significativas entre las variables estudiadas. Se encontró que los estudiantes de C.E.N.S. del Valle de Uco presentan indicadores de desesperanza aprendida, lo que genera en los mismos un déficit emocional, cognitivo y motivacional, que en muchos casos afecta al rendimiento académico autopercebido. Es importante destacar que esta desesperanza se observa no solo en el ámbito educativo, sino en todas las dimensiones de la vida de los estudiantes, generando patrones de conducta de evitación que pueden llevar a la deserción escolar. Además, se encontraron relaciones significativas entre el rendimiento académico y factores afectivos y económicos. Por ello, se cree indispensable el trabajo en los diferentes C.E.N.S. en relación a la temática.

PALABRAS

CLAVES

Joven – Adulto – Desesperanza Aprendida – Rendimiento Académico Autopercebido -
Problemáticas de Rendimiento Académico - C.E.N.S. Centros Educativos de Nivel
Secundario.

FASE CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

a) Introducción general

En la historia de la educación argentina encontramos una gran cantidad de personas que no han terminado el nivel secundario obligatorio, esta problemática es denominada deserción escolar, sigue presente en la actualidad e incluso se ha visto agravada en los últimos años (Mañis, 2022).

Frente a esta realidad, surge la educación secundaria de jóvenes y adultos. Ésta busca dar respuesta a todos los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que vivenciaron dicha problemática. Se lleva a cabo en los Centros de Educación de Nivel Secundario (C.E.N.S.), enmarcados dentro de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos E.P.J.A. (Res. CFE N°118/10 Anexo I). La misma toma auge con la Ley Nacional de Educación 26.206, que establece la obligatoriedad del secundario y la reconoce como modalidad.

Los C.E.N.S. deben enfrentar diferentes desafíos, en cuanto a lo institucional debe deconstruir el carácter compensatorio que fue adquiriendo con el paso de los años (Brusilovsky, 2016) y en cuanto a los estudiantes, debe lograr hacer frente a la gran heterogeneidad que presenta y a los problemas que se observan en relación al bajo rendimiento académico (Coronado 2016).

Los estudiantes que asisten al C.E.N.S., son el objeto de estudio de este trabajo. En el mismo se los denomina como sujetos pedagógicos, teniendo en cuenta que ellos presentan diversas realidades complejas, lo que lleva a tener una mirada integral en relación a los estudiantes y su contexto, los docentes y el conocimiento (Cragolino, 2006, citado en Lorenzatti y Bowman 2019). Además, se observa que estos presentan características comunes entre sí, por un lado, la motivación para revincularse con el centro educativo y, por otro, el haber vivenciado una experiencia desagradable en el ámbito educativo (Schoo, Susana, Sinisi, Liliana y Montesinos, María Paula, 2010).

Desde la experiencia laboral personal, frente a estas situaciones de sucesos escolares desagradables y fracaso escolar, se observa que los estudiantes de C.E.N.S. presentan características relacionadas con el patrón de desesperanza aprendida, ya que estos son susceptibles a la frustración, tiene una autopercepción descalificadora hacia ellos mismos y demuestran escasa proyección de futuro en sus vidas.

En razón de lo antes mencionado y con el fin de entender dicho patrón, se presenta la definición de desesperanza aprendida realizada por Seligman (1975) quien fue uno de los pioneros en investigar sobre la temática. Para él esto es “un estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables”. También se destaca la definición presentada por Schunk (1997) quien estudió dicho fenómeno, y se refiere a la misma como un patrón de pensamiento y conducta que se lleva a cabo en el sujeto, tras la vivencia de un evento malo o adverso. Explica, además, que esto trae aparejado una disminución en la motivación para realizar nuevas actividades y un déficit cognitivo en relación a la velocidad de las respuestas, por lo que el sujeto vivencia una imposibilidad de hacer algo para evitar la situación adversa, proyectando este sentimiento a su futuro.

Como puede apreciarse, la desesperanza aprendida es un patrón complejo por lo que se entiende a la misma como una sucesión de comportamientos que aprende la persona. A su vez, éstos van acompañados por una autopercepción negativa o derrotista frente a la posibilidad de dar una respuesta que evite o que disminuya estímulos entendidos como aversivos para la persona. Esta incapacidad aprendida lleva a un sentimiento de no controlabilidad sobre las situaciones actuales y futuras, lo que genera en la persona un déficit motivacional, emocional y cognitivo, que paraliza, generando desmotivación y falta de sentido. Se destaca, además, el carácter aprendido de la misma, por lo que se debe prevenir la naturalización de estos patrones y buscar que la persona que lo posee logre desaprenderlos, ya que esta puede generar consecuencias graves. Se estima que dicho patrón puede llegar a influenciar sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Schunk 1997).

A su vez, el rendimiento académico es un concepto complejo en sí mismo. Generalmente se lo relaciona con los resultados obtenidos en el aprendizaje, ya sea en general o en un área curricular determinada, donde se comparan los resultados obtenidos por los estudiantes y si los mismos reflejan calificaciones altas logran un rendimiento académico positivo, mientras que, si logran calificaciones negativas se establece que ese rendimiento fue negativo (Gutiérrez, Garzón y Segura 2021). Otros autores como Navarro (2003) refieren al rendimiento escolar como el nivel de conocimiento que el estudiante demuestra en relación a sus pares y al nivel académico esperado.

En el mismo, intervienen diferentes problemáticas que influyen en los resultados que evidencia cada estudiante. Entre las más frecuentes que afectan dicho rendimiento se encuentran problemáticas familiares, problemáticas socio-económicas, problemáticas afectivas, problemáticas culturales, discapacidades, problemas de aprendizaje y problemas institucionales (Garbanzo, 2017).

Es importante destacar que el presente trabajo define al rendimiento académico desde un enfoque autopercebido, por lo que se analiza la autopercepción que tiene la persona de sus propios resultados académicos. Frente a esto Garbanzo (2017), explica que el autoconcepto académico está vinculado con los resultados obtenidos por los jóvenes o adultos y la motivación que presentan estos en relación al aprendizaje. El autor además sostiene que tiene que ver con las percepciones y creencias que cada estudiante presente en relación a sí mismo. Por ello sostiene la importancia de los aspectos internos para la mejora del rendimiento académico, entendiendo que con el manejo de sus emociones y habilidades puede mejorar su autopercepción y así su rendimiento.

Es por ello que se indagará sobre la relación que existe entre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercebido en los estudiantes de C.E.N.S. del Valle de Uco. Se evaluará a la totalidad de los C.E.N.S. ubicados en dicha zona de Mendoza, de los cuales se obtendrá una muestra de 152 personas adolescentes, jóvenes y adultos.

Desde esta perspectiva, el trabajo tiene como fin contribuir a la modalidad para trabajar en la prevención de la desesperanza y así de la deserción escolar. Los aportes buscarán brindar sugerencias para que los estudiantes jóvenes o adultos, en primera instancia logren terminar el secundario y a su vez, que en esos años que están en la escuela puedan volver a gestar una mirada basada en la esperanza, que les permita adquirir habilidades sociales, emocionales y laborales.

También se buscará, que el estudiante pueda trascender y mediante su paso por la escuela ver más allá, y sentirse protagonista y gestor de su vida, superando la mirada desesperanzadora, derivada de esos fracasos vivenciados repetidamente, asociada a una opresión ligada al sentimiento de “no puedo”, “no me sale” y la dependencia del otro.

Por esto no debemos dejar de cuestionar y preguntarnos qué ¿rol cumple hoy la escuela? ¿Cómo le damos sentido al paso de los jóvenes y adultos por los centros?

Todas las respuestas deben motivar a que los estudiantes logren autoevaluarse, dignificarse y así encontrar sentido a su vida que les permita ser reconocidos en la sociedad actual, sintiéndose parte importante- necesaria en su familia y en su entorno.

A continuación, se describe cómo está organizada la investigación, con el fin de facilitar su presentación.

En un primer momento se presenta el desarrollo que busca dar a conocer ¿Por qué se realiza el trabajo?, la importancia del mismo y las bases teóricas que lo sustentan. Se divide en cuatro capítulos explicados a continuación:

El **Capítulo 1** presenta la normativa vigente y los conceptos básicos relacionados con la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en especial en el Nivel Secundario, sus principios y estructura, como así también las diferentes prácticas pedagógicas encontradas en los C.E.N.S. en relación a los estudiantes.

El **Capítulo 2** detalla las características del Sujeto Pedagógico en su carácter integral, conformado por el estudiante, el docente, el conocimiento y el contexto. Igualmente, especifican características de cada grupo etario para comprender mejor al estudiante y al finalizar se lo relaciona a este con su visión de futuro.

El **Capítulo 3** introduce la temática de desesperanza aprendida, su patrón de funcionamiento y clasificación, además se explica la relación con el suicidio y los factores protectores que se pueden trabajar para prevenir y revertir este patrón complejo.

El **Capítulo 4** desarrolla el concepto de rendimiento académico, rendimiento académico autopercebido y su relación con la eficacia autopercebida, y como este puede ser generador de sentido. Además, explica los factores que lo afectan, y que causa problemas de bajo rendimiento, por lo que se mencionan los que más encontramos en los C.E.N.S. el bajo rendimiento, el ausentismo, la deserción escolar y el fracaso escolar.

En un segundo apartado encontramos la metodología utilizada, en la cual se ponen en evidencia los resultados obtenidos de las variables investigadas, los resultados obtenidos de la muestra, las correlaciones bivariadas y las comparaciones de grupo obtenidas a partir de los resultados propuestos. Luego, se especifica toda la parte metodológica que se llevó a cabo en el presente trabajo de investigación.

Por último, se presentan las discusiones y conclusiones obtenidas a partir del presente trabajo de investigación.

b) Planteamiento del problema

Si bien hay un largo camino recorrido sobre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico, estas investigaciones se observan en diferentes niveles educativos, pero no sucede lo mismo en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

Ésta es la modalidad más heterogénea y amplia del sistema educativo actual, ya que en un aula podemos encontrar un adolescente compartiendo con un adulto mayor, además cada uno de los estudiantes presenta diversas realidades complejas. Estas realidades se pueden ver en el simple hecho de que, al acercarse a la modalidad, el joven o el adulto presenta una condición esperanzadora que los motiva a volver a los centros educativos, pero por otro lado se observa que se afectados por una condición desesperanzadora que los paraliza y los desmotiva.

Por lo que, siguiendo esta dirección, se considera que es importante dar respuesta a estas necesidades observadas en los jóvenes y adultos que asisten al C.E.N.S., ya que los mismos son tildados muchas veces de “vagos”, o incluso de que “no saben nada”, por lo que no han terminado sus estudios secundarios y han vivenciado generalmente muchos intentos de terminarlo y no han podido lograrlo.

La realidad nos evidencia que estos no son “vagos” y que, si poseen conocimientos más prácticos, asociados a sus experiencias de vida. Siguiendo las estadísticas actuales, entendemos que cada vez son más los estudiantes que no terminan el secundario, por esto este trabajo busca dar respuesta a esta necesidad de los estudiantes y entender que la causa de esas reiteradas deserciones se da por motivos complejos.

Por ello se decide investigar la desesperanza aprendida en los mismos, entendiendo que ésta, puede llegar a ser una de las causas de las problemáticas de rendimiento académico detectadas en los jóvenes y adultos que asisten a los C.E.N.S. del Valle de Uco.

c) Preguntas de investigación

Como preguntas de investigación se destacan las siguientes:

- ¿Cuál es la relación entre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercebido en estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S. del Valle de Uco, Mendoza en el año 2022?

- ¿Cuáles son los principales problemas que limitan el rendimiento académico en los estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S. del Valle de Uco, Mendoza en el año 2022?

d) *Objetivos*

Objetivos generales

Los objetivos principales del presente trabajo consisten en:

- Conocer la relación entre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercibido en estudiantes del Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S., que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.
- Establecer las principales problemáticas que afectan el rendimiento académico autopercibido en los estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S. del Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos del presente estudio son:

- Cuantificar la desesperanza aprendida en estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S., que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.
- Describir el rendimiento académico autopercibido en estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S., que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.
- Jerarquizar las principales problemáticas de aprendizaje, discapacidad, económicas, familiares, socio-culturales, afectivas - emocionales e institucionales, que interfieren en el rendimiento académico autopercibo de los estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S., que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.
- Relacionar la relación entre el nivel de desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercibido de estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S, que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.
- Determinar la relación existente entre la desesperanza aprendida y las problemáticas que interfieren en el rendimiento académico autopercibido en estudiantes del Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos C.E.N.S., que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.

e) Justificación

Como se observa en la teoría de la desesperanza aprendida, la misma puede incidir negativamente en los diferentes ámbitos de la vida de las personas, ya que afecta la capacidad de dar respuesta a situaciones que son consideradas aversivas, lo que le imposibilita a la persona encontrar soluciones a los problemas.

En este caso si se relaciona con la educación, se puede afirmar que el estudiante que posea desesperanza presentará una desmotivación hacia el aprendizaje, que lo paralizará y llevará a una conducta aprendida de escape o evitación generando la deserción. Es importante además tener en cuenta que la desesperanza puede variar entre una respuesta más simple como una desmotivación leve, o en casos más complejos incluso puede llegar a estar relacionada con el suicidio.

Si se supone que la educación de jóvenes y adultos, tiene un carácter permanente, emancipador y participativo integral, no puede pasar por alto la dimensión emocional de estudiantes, entendiéndose que ésta afecta de manera directa a su capacidad de aprendizaje.

Entender la influencia de la desesperanza aprendida en la educación de jóvenes y adultos y su relación con el rendimiento académico permitirá dar respuestas más certeras a las problemáticas observadas en dicha modalidad. Como se mencionó con anterioridad, esta modalidad es relativamente nueva en el ámbito educativo lo que lleva a que no esté tan valorada socialmente, aunque responde a las grandes demandas que presenta el sistema en la actualidad.

f) Método de investigación

Se aplicará una técnica que evalúa las variables asociadas a la desesperanza escolar aprendida y un cuestionario de rendimiento académico autopercebido, acompañados por una ficha personal. La aplicación se realizará de manera grupal, aunque cada persona responderá de manera individual. Los estudiantes serán encuestados en sus centros educativos, previo haber obtenido el consentimiento informado para llevar a cabo dicha acción.

DESARROLLO

CAPÍTULO 1- EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS (E.P.J.A.)

1.1 INTRODUCCIÓN

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación de jóvenes y adultos? ¿Qué objetivos persigue esta modalidad? ¿Qué problemáticas se presentan en dicha modalidad? ¿Para quién está destinada? ¿Qué pasa hoy en día con la modalidad?

En relación a estos cuestionamientos se comienza explicando qué se entiende por educación. La educación es un proceso que no conoce límites, que busca el perfeccionamiento de la persona en todas sus dimensiones y además exige de la misma una necesidad continua de autosuperación (Ludojoski, 1986).

Teniendo en cuenta esta concepción de la educación, se puede llegar a comprender que la educación de jóvenes y adultos, va un paso más allá, no solo se instruyen contenidos de los diferentes espacios curriculares sino más bien apunta a conocer los saberes previos de los mismos, integrarlos con los nuevos, para generar un nuevo conocimiento que brinde una acción transformadora en el estudiante y luego en su comunidad.

Por ello es importante destacar que dicha modalidad, presenta en primer lugar una particularidad específica. La misma trabaja con la mayor franja etaria del sistema, ya que no hay diferentes criterios normativos, madurativos o sociales para considerar que una persona ya sea joven o adulta. Como se mencionó en el capítulo anterior con adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, que presentan en los diferentes centros con una doble variable, van a la institución “porque quieren” lo que es considerado positivo, pero por otro lado presentan una autopercepción de que “no van a poder” (Palladino, 1989).

Esta franja etaria amplia, hace que la modalidad sea una de las más heterogéneas del sistema. Donde los estudiantes que asisten, se reúnen en el aula cargando diferentes experiencias previas, entre la que tienen en común una de fracaso en el sistema educativo, además presentan problemáticas particulares acorde a cada edad, expectativas y motivaciones individuales que en muchos casos se presentan débiles, trabajos precarizados y situaciones actuales complejas (Coronado, 2016).

Esta realidad exige a su vez una demanda particular para los docentes y agentes que trabajan en la modalidad, ya que en su mayoría todos fueron preparados para enseñar en el secundario con adolescentes, dejando de lado la complejidad que presentan los jóvenes y los adultos. Por lo que la modalidad exige al docente cualidades y habilidades particulares acordes a las problemáticas detalladas (Brusilovsky, 2016).

Si bien la modalidad surge como tal a partir del 2008, en conjunto con las nuevas normativas que indican la obligatoriedad del secundario y el derecho de todos los habitantes a la educación. La misma en nuestro país lleva un camino arduo transitado, haciendo frente a los diferentes desafíos planteados a lo largo del tiempo, en la historia de la educación argentina (Ministerio de Educación, 2018). Es por ello que dicha modalidad en su normativa actual resalta su carácter permanente, de igualdad y de equidad, con el fin de dar respuesta a todas las necesidades encontradas (Res. CFE N°118/10 Anexo I).

Este camino arduo continúa en la actualidad, ya que la misma hoy presenta desafíos particulares frente a la realidad compleja de sus estudiantes y frente a la mirada social que tiene la misma, donde en muchos casos se la ve de manera descalificativa, siendo por el contrario una de las más complejas y como se mencionó la más heterogénea.

Frente a esto en el presente capítulo, se conocerá la historia de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (E.P.J.A.), la normativa vigente, los desafíos que enfrenta, sus lineamientos y la metodología que utiliza. Con el fin de dar a conocer la Modalidad, con sus características, su complejidad y su realidad actual en la Provincia.

1.2 ACERCA DE LA MODALIDAD

Según lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Educación Permanente de jóvenes y adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Ley de Educación Nacional, 2006 Art. 46).

Por lo que la educación de adultos como modalidad surge con el fin de llevar a cabo el cumplimiento de la ley. Como se mencionó anteriormente, siempre se trabajó con adultos en especial para que completen su formación primaria, pero con el tiempo se observó que esto se debía ampliar. Por lo que se necesitaban diferentes recursos y normativas que dieran respuesta a dicha realidad, y así dar respuesta a numerosos jóvenes y adultos que quedaron fuera del sistema, debido a diferentes circunstancias.

La obligatoriedad escolar fue una de las primeras medidas para garantizar el derecho a la educación, la misma se empieza a comprender y normatizar, entre el Siglo XIX y principios del Siglo XX, presentando como característica especial incluir no solo el nivel primario sino también el nivel secundario. Esta medida fue resistida al principio entendida

además como generadora de mayor desigualdad (Cabrera, 2005), pero luego fue valorada, entendiendo que esta garantiza derechos y genera esperanza, lo que evidencia a la educación como un agente de contención y generadora de cambio (Shoo et al 200).

Por lo que, a partir de este momento, las nuevas normativas vienen a saldar una deuda instaurada con el paso del tiempo en la educación de jóvenes y adultos, hoy ya entendida como modalidad.

Entendiendo que está todavía se encuentra en construcción (Brusilovsky, 2016), se pondrá en evidencia su identidad, desafíos actuales que presenta y la importancia de la participación en la misma.

1.2.1 Identidad

El proceso de encontrar la identidad de la modalidad en el ámbito educacional, no es un camino fácil, más bien en un trecho largo y difícil, con avances y retrocesos relacionados directamente con los contextos sociales y políticos en los que se encuentra inserta.

La educación de jóvenes y adultos es una actividad compleja, que ha ido tomando diferentes nombres y maneras, a lo largo de la historia se la ha relacionado con la educación no formal, como una alternativa a las formas tradicionales de enseñanza, mediante el cual las personas aprenden en múltiples contextos y diversas situaciones. Esta realidad con el paso del tiempo, fue quedando relegada, ya que la creciente demanda por parte de los jóvenes y adultos, llevo a enmarcar este tipo de educación, dentro de los parámetros de educación formal, permitiendo que se regule y controle la misma. (Martín, 2014)

Si bien la misma se fue modificando con el paso de los años, y según el sentido social, político, o educativo que se le dio a lo largo de la historia, siempre procuró que los estudiantes logren su autonomía y una maduración personal con el que puedan transformar su realidad actual en muchos casos marcada por la desigualdad. (Quintana, 1986)

Frente a esta realidad compleja, diferentes autores reflejan que las políticas que se implementaron a lo largo de más de un siglo en general no favorecieron al reconocimiento de la especificidad y complejidad de la Educación de Adultos y sostuvieron la pretensión de equipararla pedagógicamente con los niveles del sistema educativo destinados a niños y adolescentes, sin llegar a comprender que el joven y el adulto presentan características evolutivas particulares.

Esto contribuyó, a que se encasille a la modalidad con un carácter compensatorio y remedial, identificada socialmente como una educación de menor jerarquía, incurriendo numerosas veces en desvalorizaciones propias del sistema (situación que hasta el día de la fecha se ve reflejada). (*Brusilovsky, 2016*) Un ejemplo de esto son los comentarios reflejados por estudiantes más jóvenes que asisten a la modalidad, los mismos manifiestan que se cambiaron a la misma, “ya que no se sentían parte del secundario común, y el C.E.N.S es más fácil, son menos años, lo hago rápido”. (Granados, C., comunicación personal, 28 de abril del 2022)

Entre los antecedentes que se encuentran como fundamento a la identidad de la modalidad, diferentes autores destacan la influencia del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular (Freire, 1975), la creación de la Dirección Nacional de Adultos (D.I.N.E.A.) (Ministerio de Educación, 2018) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones provinciales (D.C.P, 2015), ya que antes de la ley, algunas provincias se encontraban más avanzadas que otras, siendo estas piezas claves para la construcción de la identidad de esta modalidad.

Dentro de los antecedentes encontramos además diferentes normativas que fueron regulando a lo largo de la historia la educación de jóvenes y adultos hasta que esta se convirtió en modalidad. A continuación, se aclaran las mismas, con el fin de entender cómo se llega a las normativas actuales y a la construcción de la identidad de la modalidad como tal. La clasificación presentada es obtenida del Ministerio de Educación (2018 p. 7) que regula dicha modalidad:

1-La Ley de Educación Común N° 1.420, del año 1884. La presente, es la primera ley a nivel nacional que se aboca a la educación de adultos, esta tiene como eje disminuir el analfabetismo y brindar educación a toda la población de inmigrantes que se encontraba en Argentina. Se observa en esta Ley como positivo que reconoce a la educación de joven y adultos como tal dentro de la enseñanza básica, pero como negativo que la equipara con la educación destinada a niños, sin dimensionar la complejidad de la misma. Por lo que las metodologías, los contenidos y las formas siguieron sin estar vinculadas con la heterogeneidad del mundo adulto.

2-La Ley de transferencia de servicios Educativos Nacionales a las Provincias (1992). Dicha ley se considera negativa ya que deja sin efecto todos los órganos nacionales que regula la educación de jóvenes y adultos, pasando la regulación a cada provincia de manera particular, lo que generó una pluralidad de criterios, y menor valor dicha práctica.

El organismo que se disolvió en particular, fue la Dirección Nacional de Educación del Adulto (D.I.N.E.A.), dejando a la deriva, sin una normativa nacional, a todas las jurisdicciones. Por lo que se generó una disparidad a nivel nacional, siendo Córdoba y Santa Fe algunas de las provincias más avanzadas.

3-La Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, Esta Ley incluye y equipara a la educación especial y artística en el mismo nivel que la educación de adultos, comprendiendo las mismas dentro de “los regímenes especiales”. Por ello algunos autores como Brusilovsky y Cabrera (2005) plantean que se les quita especificidad, desjerarquizando la importancia de esta. Por lo que se entiende que se sigue enmarcando a la ley dentro de un enfoque compensatorio, que resguarde saberes básicos.

4-El Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos, aprobado en 1999 por el Consejo Federal de Cultura y Educación, es la primera normativa que empieza a utilizar los términos de “educación de adultos”, señala además la importancia de articular con otros sectores, fuera del ámbito, y valorar la edad evolutiva de los estudiantes. Por lo que se considera una normativa positiva ya que tiene en cuenta el potencial que presenta esta modalidad.

5-La Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006. Es la Ley que le da identidad propia a esta modalidad. Reafirma el concepto de educación permanente y extiende la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario.

Esta ley además se basa en las especificaciones de los estudiantes ya sean jóvenes o adultos y asume la diversidad que se presenta en los diferentes centros (Res. CFE N°118/10 Anexo I).

Analizando los diferentes antecedentes y normativas se puede concluir que se ha recorrido un gran camino en cuanto la educación de jóvenes y adultos, que esté a su vez ha sido flexible y que siempre va acorde a resguardar las necesidades socio-culturales que presenta el contexto, por lo que dicha identidad puede seguir variando a la largo del tiempo. Cabe destacar, además, esta modalidad hoy en día se encuentra inserta en un contexto particular, como menciona Rojas (1992) la cultura hoy en día promueve la pasividad y el desarrollo de un sujeto light, rasgos que quedan impresos del Neoliberalismo y naturalizan la desigualdad lo que genera un desafío extra a dicha modalidad.

Siguiendo la Res. CFE N°118/10 Anexo I (2010) se puede afirmar que la educación de jóvenes y adultos, tiene una identidad marcada, y que la misma tiene como fin construir

una sociedad más justa para todos sus estudiantes y a su vez más democrática basada en los Derechos Humanos y la igualdad.

1.2.2 *Desafíos*

Según Montesino (2010), en la actualidad, la educación permanente de jóvenes y adultos, atraviesa distintos desafíos políticos y pedagógicos, observados tanto en la normativa, como en la pedagogía y en la convivencia. Estos desafíos están orientados todos a lograr una verdadera terminalidad por parte de los jóvenes y adultos. Por lo que refleja que es necesario sostener la voluntad, que en un principio moviliza a empezar, volver a reencontrarse con el centro, más allá de las complejidades que atraviesan en el camino debido a sus contextos sociales, políticos y económicos determinados. Esta voluntad le permite la posibilidad de darse una “segunda chance”, que se proyecta luego a otros ámbitos, fuera del educativo.

Siguiendo a Brusilovsky (2005) menciona que el gran desafío de la Educación de Jóvenes y Adultos es terminar de construir su identidad, logrando al fin superar la visión reparatoria, asociada al “paradigma compensatorio”, que en muchas circunstancias dejó “mal visto” estudiar en dicha modalidad.

García (2019) plantea que los centros de educación de jóvenes y adultos deben llegar a las voces silenciadas, de los “irrecuperables” que fueron anclados en otras instituciones y que hoy, con edades mínimas terminan en centros de adultos. Por lo que va más allá de lograr estadísticamente la calidad, sino que el desafío hoy en el C.E.N.S es lograr el desarrollo de personas, posibilitando y garantizando que éstas logren el ejercicio pleno de sus derechos.

Otro desafío es el mencionado por Flores en Lorenzatti (2019), donde el autor resalta la importancia de superar la desigualdad, que produce el no reconocimiento de la diversidad que se encuentran en las aulas, para lograr un espacio y una práctica educativa dignificadora.

Se puede concluir que muchos son los desafíos que presentan las instituciones pertenecientes a esta modalidad, siendo el mayor de todos, el de lograr una identidad propia. Además, se considera importante destacar el desafío que presenta en cuanto a los jóvenes que asisten a esta modalidad, el de un lugar de pertenencia para ellos.

1.2.3 Participación

La participación es una de las características actuales de la educación de jóvenes y adultos, donde los estudiantes son actores de su propia trayectoria, siendo responsables directos en las decisiones que toman, teniendo en cuenta para ellos las necesidades individuales como así también la de la comunidad (Quintana 1986).

La mayoría de los estudiantes que asisten a la modalidad ya sea al nivel primario, C.E.B.J.A, o al nivel secundario, C.E.N.S., han participado anteriormente de un sistema educativo, donde han presentado una experiencia de no participación, sintiéndose estos “marginados pedagógicos”, independientemente de la edad del estudiante, lo que en muchos casos se agrava ya que pertenecen a sectores sociales subordinados. Brindar herramientas participativas permite a su vez que el estudiante se pueda valorar y sentirse capaz (Coronado, 2016).

Montesinos (2010) plantea que la participación en la modalidad supone una construcción más compleja, apoyada en los estudiantes por intensos diálogos con recorridos personales influenciados por su experiencia previa. Por ello, en todos los centros de adultos se busca promover una participación personal y colectiva que busque transformar la realidad, mediante el desarrollo de aprendizajes significativos, que permitan que los mismos sean duraderos en el tiempo.

Frente a esto es importante entender que la participación en los estudiantes de la modalidad, presenta una característica común, la misma no brota de manera espontánea y se forman en muchos casos a partir de una construcción social, donde se ponen en juego los saberes previos de los estudiantes. Si el estudiante se encontró en un contexto que reforzó componentes no participativos el mismo se verá limitado en la participación, incluso en la de su vida cotidiana. Por lo expresado, es necesario como educadores pensar y desarrollar estrategias que aumenten las posibilidades de participación de los estudiantes en el sistema educativo, a aquellos que han sido circunstancialmente excluidos y deben volver a recuperar dicha capacidad (Monsesino 2010 y Coronado 2016).

Según lo expuesto en el Anexo II de la Resolución CFE N° 118 Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2010), se deben eliminar las barreras educativas que existen actualmente, brindando una educación en y para la diversidad, con estrategias flexibles y articulando con sectores laborales y la comunidad.

1.3 NORMATIVAS GENERALES

La definición de la modalidad de jóvenes y adultos, establece que la misma está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación, entendiendo que esta es un derecho de todos los ciudadanos. Frente a esto el Estado como garante de derechos, y entendiendo que toda persona debe tener igualdad de acceso a los mismos, debe garantizar que todos los ciudadanos accedan, permanezcan y completen la educación obligatoria (Nivel Secundario). Por lo que dicha modalidad se va a enmarcar en la Ley Financiamiento Educativo y La Ley Nacional de Educación 26.206/2010 (Marco normativo, 2018).

La nueva normativa permite saldar la deuda generada por normativas anteriores (mencionadas en el punto anterior), y las creencias sociales impuestas. A continuación, se presentan las normativas que se encuentran en vigencia, las mismas se explican teniendo en cuenta su amplitud, en principio las nacionales, para luego finalizar con las provinciales:

1.3.1 Ley Nacional de Educación Nacional N° 26.206:

Dicha Ley, como se mencionó, es la que permite que la educación de jóvenes y adultos tome su relevancia correspondiente, la misma la ubica dentro de una de las modalidades educativas. La presente Ley se refiere a la modalidad en dos partes de la misma, en relación a cuando explica la educación en general y cuando explica la modalidad.

Se comenzará explicando lo que plantea en cuanto la educación en general, en el Artículos N°7 refiere que el estado debe garantizar el acceso de todos a la educación, en el N° 8 el estado debe fomentar una educación integral a lo largo de toda la vida y el N° 11 donde define los objetivos de la política educativa, destacando la calidad con la igualdad de oportunidades. Donde además la educación desarrolle todas las dimensiones de la persona y permita que los estudiantes obtengan un desempeño social y laboral, como así también el acceso a estudios superiores.

En cuanto los principio específicos de la modalidad, encontramos los siguientes: Artículo N°46 donde explica que es la modalidad que se encarga de garantizar la alfabetización y la obligatoriedad de la educación; el Artículo N° 47 dicha modalidad deberá articular con otros programas de diferentes ministerios como el del trabajo, desarrollo social,

entre otros y el Artículo N° 48 donde explica que la organización de la modalidad debe responder a: atender las necesidades de cada estudiante, garantizando que el mismo acceda al conocimiento, desarrollar en el estudiante capacidades de participación, facilitar que el estudiante logre inserción laboral, promover la participación de personas con discapacidad, incorporar contenidos de diversidad cultural, gestionar espacios para llegar a la comunidad. A su vez deberá diseñar una estructura curricular modular, que permita una certificación parcial.

La presente Ley es importante ya que jerarquiza la educación permanente de jóvenes y adultos como modalidad, regula a nivel nacional sus principios y garantiza que todo habitante independientemente de su edad tenga acceso a la educación, entendiendo esta como emancipadora, permitiendo que la persona que acceda a la misma adquiera diferentes capacidades que le permitan mejorar sus sentimientos personales, como los de su contexto.

1.3.2 *Resolución CFE N° 118/10 - Anexo I y II:*

Dicha Resolución es considerada como el documento base de la modalidad, ya que el mismo encuadra las líneas de acción para que se desarrolle en todas las provincias la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). Estos acuerdos se desarrollaron en el Consejo Federal de Educación en el año 2010.

Dicha resolución establece en los artículos N° 1 aprobar los lineamientos de la Ley nacional, N° 2 establece con qué edad se ingresara, N° 3 indica lo que se realizará con los adolescentes que se encuentren entre los 14 y los 17 años, N° 4 establece la duración del Nivel primario como así también del Nivel Secundario.

Además, establece dos anexos el primero especifica la historia, identidad y sentido de la EPJA, especificidades de la modalidad, y organización y el segundo, plantea los aspectos generales, aspectos estructurales, capacidades esperables y ejes básicos.

Dicha información se amplía a lo largo del capítulo con el fin de brindar una mayor comprensión del funcionamiento y la estructura de la modalidad.

1.3.3 Resolución CFE N° 254/15 - Anexo I:

Establece los lineamientos para la construcción de los diseños y planes jurisdiccionales dependiendo la provincia, en relación a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Lo que permite que cada provincia determine sus condiciones de acuerdo a su realidad, ya que no es lo mismo por ejemplo un centro ubicado en la ciudad, que un centro ubicado en una zona rural.

1.3.4. Diseño Curricular Provincial (2015) y resoluciones provinciales.

Siguiendo este marco normativo, en Mendoza, se encuentra como documento base el Diseño Curricular Provincial y a su vez, las diferentes Resoluciones que bajan a nivel jurisdiccional lo expresado en las resoluciones nacionales mencionadas con anterioridad.

El diseño curricular provincial completa y refuerza lo establecido a nivel nacional, por lo que solo se ampliarán algunos aportes que brinda a nivel provincial.

Dicha normativa reconoce a los centros educativos de jóvenes y adultos como una institución que atiende a las demandas emergentes del contexto, y que frente a esto brinda un servicio educativo flexible, abierto y de calidad.

En la actualidad institucional en Mendoza la educación permanente de jóvenes y adultos está conformada por:

- Centros de Alfabetización,
- Centros de Educación Básica (CEBJA)
- Centros Educativos de Nivel Secundario (C.E.N.S.).
- Centros de Capacitación para el Trabajo (C.C.T).

Como el presente trabajo, se desarrolla enmarcado en los C.E.N.S. del Valle de Uco, se detalla más información sobre dicho Nivel, en el presente capítulo.

Presenta además opciones de articulación, que garantizan la inclusión educativa, como la educación semipresencial y la educación no graduada, que tienen como fin lograr un acceso, permanencia y egreso real. Tanto la educación semipresencial, como la educación no graduada, o la modalidad a distancia (implementada recientemente, luego de la pandemia) buscan superar prácticas homogeneizadoras, que no se correlacionan con la población que asiste a los centros, y además permite articular con los Centros de Capacitación Laborales, que permiten la articulación entre Educación y Trabajo.

La modalidad se vincula a nivel jurisdiccional con otras modalidades amparadas en la Ley de Educación Nacional 26.206, entre las que se encuentra la Educación en Contextos de Privación de la Libertad Resolución CFE N° 127/10, Educación Intercultural y Bilingüe CFE 119/10, Educación especial Resolución CFE N° 155/11, Educación Artística CFE N° 120/10, Educación Rural CFE N° 109/10 Y Educación Domiciliaria y Hospitalaria CFE N°20/13.

Mediante el repaso de la normativa vigente se busca dar a conocer los alcances de la modalidad, sus principios y fines. Entendiendo que esta se destaca por ser una educación permanente, con fines emancipadores, que garantice la inclusión de joven y del adulto en diferentes ámbitos.

1.4 PRINCIPIOS GENERALES DE LA MODALIDAD

1.4.1 Educación Permanente

El término Educación permanente surge apenas se empieza a hablar de educación de adultos, pero recién tomó relevancia, con la implementación de la nueva Ley de Educación Nacional.

Esta ley refleja la importancia que tiene el aprendizaje, entendiendo que este se desarrolla a lo largo de toda la vida. Frente a esto, no queda excluida la cualidad de flexible, necesaria para posibilitar que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos o niveles de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje. Esta educación además buscará capacitar a los estudiantes a una existencia cargada de inquietudes, una vida de superación, que permita que cada uno sea su propio agente educador (Lufojosky, 1986).

1.4.2 Educación Liberadora y Emancipadora.

De acuerdo con el marco teórico y político señalado, se entiende que la educación de Jóvenes y Adultos, tiene una intencionalidad profundamente ética en dos sentidos Liberadora y Emancipadora. Liberadora ya que busca que el joven y el adulto se libere de su carácter dependiente, mediante la obtención de un pensamiento crítico, y emancipadora ya que la educación busca que la adquisición de las diversas capacidades sirva para transformar la realidad y el contexto de todos los estudiantes (Rebellato, 2005).

1.4.3 Formación integral

Al hablar de una educación integral, la Ley de Educación Nacional 26.206, entiende que dicha modalidad debe desarrollar todas las dimensiones de la persona. Lo que le permita adquirir herramientas para su desempeño social, educativo y laboral. Reafirmando su confianza que le permita aprender a aprender, y aprender a estar. (Res. CFE N°118/10 Anexo I).

Estos tres principios ponen en evidencia la necesidad impostergable de perfeccionamiento que presenta cada persona, y que más allá de las diferentes dificultades, estas necesidades son las que le brindan al joven o al adulto un sentido por el cual vivir.

1.5 ORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD

Según el Consejo Federal de Educación (2010), la Educación Permanente de jóvenes y Adultos, es un trayecto conformado por distintos módulos, que a su vez estos están formados por capacidades, saberes, contextos. Dichos módulos en conjunto a su vez forman los diferentes Niveles.

1.5.1 Niveles

Se establecen en la EPJA, siguiendo la normativa vigente, los siguientes niveles y ciclos formativos. Es importante destacar que como el trabajo de investigación no se centra en el Nivel Primario, solo se menciona, mientras que por el contrario se pone énfasis en las explicaciones del nivel secundario, ya que la presente investigación se realiza sobre el mismo. Dicha normativa se encuentra en la Resolución CFE N°118/10 Anexo II.

1.5.1.1 Nivel Primario

- Ciclo de Alfabetización
- Ciclo de Formación Integral
- Ciclo de Formación de Proyectos.

1.5.1.2 Nivel Secundario

- **Formación Básica.** Dicha formación equivale a 1° año del Nivel Secundario. Esta es común a todas las orientaciones y se encuentra centrada en el logro de ciertas

capacidades y ejes transversales de las diferentes disciplinas. Dicho año se superpone en muchos casos con el último año del C.E.B.J.A, dependiendo si el estudiante es menor o mayor de edad.

- **Formación Orientada. La misma equivale a 2 y 3 años del Nivel Secundario.** Las capacidades de dichos años están más orientadas al logro de un desempeño social y laboral. Estos años brindan una formación, como su nombre lo indica orientado, cada provincia decide las diferentes ofertas que se tendrán a nivel jurisdiccional. En Mendoza se pueden encontrar las siguientes: Economía y Administración, Agraria, Ciencias Sociales y Humanidades, Turismo, Educación, Ciencias Naturales, Artes, Comunicación, Informática, Educación Física, Lenguas.

1.5.2 Estructura Modular

Como se mencionó con anterioridad la educación de jóvenes y adultos adopta a nivel nacional una estructura modular, lo que permite a la misma ser más flexible y abierta a la realidad de cada estudiante.

El Consejo Federal de Educación define módulo como un componente que refleja un campo de contenidos, mediante el cual se constituye una unidad pedagógica, con objetivos claramente evaluables. (Res. CFE N°118/10 Anexo I).

Cada módulo presenta un grado de autonomía y se le asigna una acreditación parcial, dependiendo de cada plan de estudios. A su vez, éste puede estar formado por secciones. Para que el joven o el adulto acrediten además dicho módulo, necesita tener una carga de trabajo total, mediante la cual se busca que adquiera las capacidades previstas para ese módulo. Se dispone una carga de trabajo total mínima, del estudiante, de 4600 horas reloj, de las cuales 1600 corresponden al nivel primario y 3000 al nivel secundario. Esto queda sujeto además al curso en que cada estudiante ingresa a la modalidad y si este cursa de manera semipresencial o a distancia, donde se fijan entre la relación “docente-alumno”. (Res. CFE N°118/10 Anexo I).

Es importante destacar que esta carga horaria también es diferente a cada jurisdicción, un ejemplo claro es el de Buenos Aires donde, el horario se flexibilizó, permitiendo que los estudiantes asistan tres días (Bargas y Cabrera 2022).

1.5.3 Enfoque por capacidades

La modalidad tiene como riqueza, el trabajo en capacidades, relacionando estas con contextos problematizadores. Ya que el joven y el adulto que asiste a los diferentes centros presenta capacidades aprendidas en sus experiencias previas, por lo que llega al C.E.N.S. con un camino recorrido y con una historia particular, donde en muchos casos ya aprendió capacidades que le ayudan a desenvolverse en su ambiente, caracterizado por una disminución de oportunidades.

Por lo que va a corresponder a cada centro encontrar mecanismos para recuperar las capacidades ya adquiridas por el estudiante, como resultado de su trayectoria en la educación formal y no formal, para construir a partir de estas una mirada crítica. En esta modalidad, el enfoque del aprendizaje debe estar basado en el desarrollo y construcción de capacidades (Coronado, 2016).

A modo de cierre, en cuanto la organización de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos es importante destacar que este carácter flexible modular y de apertura permite que el estudiante logre acreditaciones parciales en los diferentes niveles, teniendo en cuenta cada módulo y cada ciclo formativo acreditado. Lo que permite además de adquirir el saber teórico, que el joven y el adulto puedan ir trabajando con esas acreditaciones su sentimiento de valía y en caso de que tenga que abandonar por las diversas dificultades, pueda retomar en el módulo del nivel que corresponda. Por lo que se entiende que la estructura de dicha modalidad, va acorde a las necesidades de los estudiantes.

1.5 PEDAGOGÍA DEL ADULTO

Diversos autores reflejan que, dentro de las estructuras de cada centro, más allá de las normativas existen posturas muchas veces adoptadas de manera explícita y en otras de manera implícita. Muchas de estas pueden llegar a ser causante de esperanza, mediante la transformación positiva de su rendimiento académico, o de desesperanza cuando las prácticas no acompañan el bajo rendimiento, o lo favorecen. Por ello se selecciona la clasificación realizada por Silvia Brusilovsky (2016 p 17 a la 66), para entender dichas pedagógicas entendiendo que cada una de estas constituye la cultura interna escolar y presenta relaciones puntuales, objetivos y valores particulares.

Es importante destacar que en cada centro se pueden encontrar diferentes pedagogías, e incluso diferenciarse en cada profesor, por el contrario, pueden aparecer combinadas en cada uno. Las pedagogías que explica la autora son las siguientes: atención a la persona, moralista y disciplinaria, comprometida con la distribución de conocimiento, comprometida con el desarrollo de conocimiento crítica y práctica crítica. Las mismas se explican a continuación:

1.6.1 Compromiso con la atención a la persona:

Dicha pedagogía se vincula con el estudiante teniendo en cuenta su pertenencia social, reconociendo que en su mayoría presenta problemas económicos y sociales. Entendiendo que, frente a esto, los estudiantes presentan un grado de vulnerabilidad en relación con el aprendizaje y a su vez reconocimiento afectivo.

En cuanto a las problemáticas de los diferentes centros, se suele considerar que la escuela logra sus propósitos cuando retiene a los alumnos, de modo que el éxito se asocia a la permanencia de los mismos. La atención a los problemas personales de los alumnos pasa a un lugar central siendo la escuela una “Zona de Contención Social” más que un centro de aprendizaje, por lo que se corre el riesgo de dejar de lado el currículum.

1.6.2 Compromiso con la moralización y el disciplinamiento:

Los estudiantes en dicha pedagogía son considerados como personas que deben ser controladas y supervisadas. Sus características centralmente son vistas en términos de carencia y muchas veces las formas utilizadas por los docentes evidencian estereotipos que reflejan una descalificación.

La función asignada a la Institución tiene como tarea enseñar valores, y se imprime la misión de salvar a los estudiantes, incluyendo esta versión conservadora muchos casos tiene como convicción de autoridad frente a esa desigualdad impuesta. Lo que genera un tipo de relación jerárquica entre docentes, quienes es que tiene el saber y estudiantes, que son vigilados por los que presentan el conocimiento.

En cuanto al lugar asignado al currículum prescripto queda en un lugar secundario, ya que se enfoca más en lo que es correcto culturalmente para la sociedad, buscando lograr en el joven o en adulto, un buen comportamiento. El riesgo que se corre es seguir viendo

al estudiante como inferior y reconociéndose de acuerdo a su conducta como digno o indigno.

1.6.3 Compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar:

Esta corriente pedagógica se centra a la hora de distinguir a los alumnos en sus atributos, no ignora las condiciones socioeconómicas que afectan a los estudiantes, pero se centra en la capacidad de esforzarse y la búsqueda de superación que cada uno presenta. Entre las problemáticas aparece la retención, pero a diferencia de la primera, no es valorada la retención sin aprendizaje. Ya que se busca lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, trabajando a su vez las dificultades extraescolares.

El currículum prescripto aparece como el eje de las tareas y tiene un carácter distributivo, ya que busca que los alumnos reciban un capital educativo, al cual como bien social, tienen derecho. El docente cumple un rol de mediador entre el conocimiento y los estudiantes. Se observa al docente con cierta responsabilidad, lo que le asigna cierta autoridad y jerarquía en relación al estudiante.

1.6.4 Compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica:

Esta pedagogía pone al estudiante como un agradecido de la educación, y lo relaciona directamente con su contexto histórico y su situación social. La escuela es considerada un espacio central para la puesta en circulación de conocimientos que permite el análisis de la realidad y de los diferentes procesos cognitivos, por lo que presta atención a la dimensión cognitiva, ideológica y política.

El docente sigue siendo mediador, pero centrado en la comprensión de la realidad, no en el currículum, con el fin de lograr el pensamiento crítico. La escuela cumple un rol emancipador, asociado al lugar de lucha.

1.6.5 Compromiso con el desarrollo de la práctica crítica:

La visión que se tiene de los estudiantes, en esta corriente coincide con la orientación crítica, se evidencia que los estudiantes son sujetos con conciencia de sus condiciones sociales y se encuentran dispuestos a actuar para su transformación. Por lo

que se diferencia de la anterior en que esta busca la acción concreta de transformación en el medio, mediante la práctica social.

Teniendo en cuenta las diferentes teorías presentadas por la autora, se entiende que el centro tiene que analizar su práctica pedagógica en relación a la realidad de sus alumnos y su contexto, y entender si esta está siendo generadora de esperanza o desesperanza en sus jóvenes o adultos.

CAPÍTULO 2 - SUJETO PEDAGÓGICO

2.1 INTRODUCCIÓN

¿Quién es el estudiante que asiste al C.E.N.S.? ¿Cómo es el alumno adulto? ¿Presentan algunas características comunes? ¿Por qué llega a estudiar a la modalidad? ¿Cómo se encuentra frente a esas experiencias de exclusión? ¿Qué quiere decir *sujeto que aprende*? ¿Cómo es la visión de futuro de los mismos?

En primer lugar, se entiende que el estudiante de la modalidad de jóvenes y adultos, es aquel que anteriormente ha vivido una situación de fracaso o exclusión ya sea en el ámbito educativo, social, económico, laboral e incluso familiar. Por lo que se afirma que son sujetos contruidos a partir de relaciones que han establecido con las diferentes experiencias vividas. Estas relaciones pueden tener un carácter subjetivo, que se da en relación a ellos mismos y otro objetivo, que se da con el contexto que los rodea, llevando a cabo así una trayectoria puntual (Montenegro en Lorenzetti, 2019).

En segundo lugar, es importante destacar que los estudiantes forman parte de un grupo heterogéneo, si bien se los puede agrupar por rango etario (adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores), dentro de ese mismo grupo encontramos una gran diversidad de situaciones a las que estos se enfrentan en lo cotidiano. Lo que deriva en que la modalidad de jóvenes y adultos sea la más diversa del sistema (Coronado, 2016).

Brusilovsky (2016), permite avanzar en la identificación de dicho estudiante y agrega que la adultez pedagógica se suele definir desde la carencia, ya que los estudiantes son marginados pedagógicos del sistema y a su vez la escuela a la que asisten, fue pensada para niños o adolescentes.

Por lo que a fines de la investigación se denomina al estudiante de la modalidad de jóvenes y adultos como **Sujeto Pedagógico**. Este término es utilizado en primer lugar por el Consejo Federal de Educación (2010) y es tomado por las diferentes normativas vigentes e incluso por el Diseño Curricular Provincial de Jóvenes y Adultos D.C.P (2015). El mismo refleja una construcción integral, saliendo del concepto de estudiante en sí mismo, sino más bien con un carácter integrado y articulado con el educador, el conocimiento y el contexto.

En tercer lugar, se destaca que dichos sujetos presentan una doble realidad a la hora de retomar sus estudios. Por un lado, retoman sus estudios con una trayectoria débil y, en muchos casos, marcada por malas experiencias y vulneración de derechos (Desesperanza) y, por otro, presentan la voluntad de volver a empezar y finalizar sus estudios secundarios, una motivación que en los jóvenes y adultos va más allá que la

obtención del título, si no va ligada al deseo de superarse y de autoperibirse capaz (Esperanza), (Montesinos, 2010)

Esta esperanza en muchos casos se observa débil y volátil, frente a la realidad del contexto actual, que presenta más incertidumbres que certezas, dejando en evidencia diferentes problemáticas, que en muchos casos se vieron agravadas por el contexto de pandemia.

Este trabajo considera esencial, este carácter integral del término, con el fin de dejar en evidencia la particularidad del estudiante de secundaria de jóvenes y adultos, buscando además que en las prácticas educativas se centre la mirada en ese sujeto pedagógico.

A continuación, se brinda una explicación más exhaustiva del término con el fin de ampliar sus alcances y mejorar su comprensión. Teniendo en cuenta la mirada relacional e integral del término, y todas las variables que pueden llegar a influir en este.

2.2 DESCRIPCIÓN DEL SUJETO EN SU CARÁCTER INTEGRAL

Mirar al joven y adulto que vuelve al sistema educativo con una mirada integral, no aislada, permite entender las decisiones que los sujetos toman en relación con su trayectoria escolar, siendo estas muchas veces influenciadas por su trayectoria social (Cragolino en Lorenzetti 2006).

Como se mencionó, la normativa vigente en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos habla del estudiante de C.E.N.S. de manera integral. Esta coloca al estudiante en relación de simetría con el educador, en cuanto la circulación de contenidos, dentro de un contexto determinado, y en relación al docente, reflejando además la importancia de entender el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por ello, a continuación, se explica cada una de las partes que lo componen el concepto de sujeto pedagógico:

2.2.1 *Estudiante*

El estudiante de C.E.N.S. no aprende exclusivamente para tener una certificación de egreso del secundario, sino que lo hace en primer lugar porque con esta busca satisfacer necesidades no resueltas personales, donde su autovaloración y su autopercepción está en juego, incluso la valoración que imprime sobre él la familia o la sociedad.

Se habla de la heterogeneidad de la modalidad en base a los estudiantes, entendiendo que, en una sola aula, o espacio podemos encontrar compartiendo una clase un adolescente, acompañado de un adulto. Donde estos presentan diferentes intereses y motivaciones, característicos de su edad, pero a su vez cada uno de estos trae consigo diferentes realidades y experiencias vividas. Un ejemplo de estas es que la mayoría de los estudiantes trabajan, presentan urgencias familiares, dificultades emocionales no resueltas, beneficiarios de planes sociales, abandonaron el secundario común, son o fueron víctimas de violencia, presentan problemas con las adicciones o en algunos casos con la ley. (Coronado, 2016)

Ahora bien ¿Desde cuándo se es joven? o ¿Desde cuándo se es adulto? Palladino (1980) sostiene que la vida adulta es vista como aquella que ha llegado a su nivel máximo de perfección, y que a diferencia de la niñez y la adolescencia no comienza con eventos biológicos, sino más bien por acontecimientos sociales, lo que hace difícil establecer una edad puntual de inicio. Incluso resalta que para algunas leyes uno ya es adulto a los 16 años y para otras normativas recién a los 21 años.

Por ello se dedicará en el trabajo un apartado especial a los jóvenes y adultos, como así también a sus características evolutivas

2.1.1 Joven

Se define a la juventud como un “lapso de tiempo”, podría comprenderse como el paso a ser adulto, comprendido desde los 15 a los 24 años, siendo este la antesala a la vida adulta. (Organización Internacional del trabajo, OIT, 2010). Algunos autores establecen que este período, se ve extendido en el tiempo, por la negativa a ser adultos, ya que, al observarlos, los jóvenes no se ven motivados a llegar a la adultez, ni encuentran en estos referentes (Olbois, 2010).

Durante dicho periodo el estudiante abandona la adolescencia y asume nuevos desafíos entre los que encuentra la autonomía, la búsqueda de la independencia y la identidad. Comienza a tomar decisiones que van delimitando su proyecto de vida, en relación al ámbito educativo, familiar y laboral (Coronado, 2016).

La Organización Internacional del Trabajo (2010) realizó un estudio en Latinoamérica donde habla de la educación de los jóvenes. Los resultados del mismo, dejan entrever una apatía desmotivación, que viene aparejada a la escasa perspectiva de futuro. Debido a que la mayoría de los jóvenes que asisten al secundario de adultos, no

posee un proyecto de vida fijo, sino más bien viven en la inmediatez, en especial todos aquellos que pertenecen a sectores económicos más vulnerables (García, 2019). Lo que pone en juego la validez de la educación, para obtener un progreso personal y social.

Esta condición de vivir en la inmediatez pone en juego la validez de la educación para progresar en la juventud, ya que no es vista como una salida rápida al problema que se les presenta y por el contrario prefieren acceder a empleos inestables con bajos salarios, lo que termina siendo una dificultad en muchos casos para finalizar sus estudios secundarios o empezar una nueva carrera. Ya que la mayoría tiene familia y priorizan soluciones que les den ingresos rápidos, sin tener en cuenta en algunos casos sus derechos laborales (O.I.T., 2010). Además, esta realidad implica un doble esfuerzo para el estudiante, que tiene que pasar más tiempo fuera de su casa para trabajar y estudiar y a su vez muchas veces llega cansado o no tiene tiempo para estudiar.

Desde la Teoría del Desarrollo Psicosocial, propuesta por Erikson se presentan dos conflictos que el joven tiene que superar de acuerdo a su edad, el primero “identidad versus confusión de roles” de los 12 a 20 años y el segundo intimidad versus aislamiento de los 20 a los 30 años. En el primero se centra en descubrir quién es uno, qué lugar ocupa el ego y el segundo la posibilidad de confiar en alguien ya sea en el amor o en el trabajo. Un justo equilibrio en cada etapa va a favorecer un desarrollo estable más allá de los factores que influyan o las dificultades (Bordignon, 2005).

2.1.2Adulto

Se entiende por adulto toda persona que se encuentra entre la adolescencia o juventud y la senectud o tercera edad. Coronado, (2016) define la etapa de adultez como “la más extensa de la vida” de una persona, ya que abarca aproximadamente 40 años.

Por un lado, el vocablo “adulto”, proviene del latín “adultus”, participio de “adolescere”, que significa crecer, desarrollarse y del que derivan “adolescere” y adolescente “hombre joven” por ejemplo. De igual modo significa “llegado a cierto grado de perfección”. Palladino (1980) además agrega que ese grado de perfección o madurez se puede encontrar en algunos ámbitos y en otros no, por lo que ahí radica la dificultad en la definición.

Entre las problemáticas típicas de la edad, Griffa (2011) enuncia cambios físicos, y psíquicos, que son esperables para dicha etapa. La autora además destaca eventos en cuanto la adquisición de distintos roles entre los que figura la procreación y la formación de

una familia, encontrar un trabajo, condicionantes culturales e intereses sociales y sentido al tiempo libre, estas configuran la constelación peculiar de este período.

Por su parte, Coronado (2016) agrega que la etapa adulta no es una etapa de estabilidad, sino más bien de cambio y de desarrollo, lo contrario a lo que socialmente se espera de un adulto maduro. Por lo que afirma que hay una visión sobresimplificada del adulto, ya que se lo ubica como alguien estable, sin dificultades emocionales, asentado en cuanto sus decisiones, y que se presenta con su vida dentro de todo resuelta, lo opuesto a lo observado en las diferentes instituciones de educación permanente de adultos.

Hoy en día además se puede observar que esta etapa es considerada como el momento de “madurez”, pero a su vez rechazada por muchos adultos, que buscan seguir en la adolescencia. En especial en la posmodernidad, donde el adulto deja de existir como modelo físico, se trata de ser adolescente mientras más se pueda y después viejo. Ser viejo es una especie de vergüenza (Olbois, 2010).

Frente a esto Erikson, en su teoría del desarrollo psicosocial plantea que la etapa evolutiva a la que se enfrenta el adulto es generatividad versus estancamiento, entre los 30 y los 50 años, e integridad versus desespero-sabiduría desde los 50 años hasta la muerte. La primera se analiza como una de las más significativas ya que si la persona se estanca puede determinar si su experiencia en la vida se relaciona con la vida o con la muerte. El autor frente a esto aclara que siempre que la fuerza generativa fracasa surge un sentimiento de estancamiento, depresión, de narcisismo que imposibilitan la eficiencia y eficacia del amor o laboral. En la última etapa el adulto resignifica su vida, a la luz de los valores adquiridos, siendo estos los determinantes de si se presentara sano o por el contrario se encontrará una patología (Bordigon, 2005).

2.1.3 Etapas evolutivas del estudiante de C.E.N.S

Con el fin de lograr una mayor comprensión de las características y cualidades del estudiante de la modalidad de Jóvenes y Adultos se explican las diferencias entre los sujetos teniendo en cuenta lo esperable de acuerdo a las etapas evolutivas. Es difícil establecer cronológicamente el inicio de dichas etapas debido, especialmente, a la etapa de la adolescencia, que se instala en la posmodernidad como estado y no como crisis.

Luego de haber leído diferentes clasificaciones de las etapas evolutivas en Jóvenes y Adultos se utilizará la clasificación que brinda Griffa (2011) y Palladino (1980).

Griffa (2011) considera tres etapas de la adolescencia y cuatro etapas de la adultez, incluyendo en esta la juventud. Se prefiere esta clasificación a la de otros autores, ya que como se mencionó incluye la juventud, dentro de la adultez, entendiendo que el trabajo de investigación se realiza enmarcada en escuelas secundarias para jóvenes y adultos.

Esta clasificación se sub agrupa a su vez, en tres grandes grupos con el fin de lograr una mayor comprensión. Tomando la denominación y clasificación que realiza Palladino (1980 p. 81) con el fin de simplificar la información. El mismo establece tres grandes grupos de estudiantes en dichos centros el primero el grupo de jóvenes estudiantes que presentan entre 15 años edad mínima requerida al ingreso del nivel primario y 25 años, en segundo lugar el grupo de los adultos jóvenes que va desde los 25 años a los 45 años y por último el adulto maduro que va desde los 45 o 50 años en adelante.

Es importante destacar a su vez que se habla de la etapa de adolescencia ya que, si bien la escuela está pensada para jóvenes y adultos, en la actualidad, las mismas han tenido que dar respuesta a muchos adolescentes que quedaron fuera del sistema.

En primer lugar se desarrolla el **grupo de jóvenes**, en este grupo encontramos que el alumno presenta una conducta ambivalente en las instituciones, ya que por un lado se lo observa con características adolescentes como, inestabilidad, contrariedad, rebeldía y por el otro se lo observa con conductas de mayor madurez que los pares de su edad que asisten a media común, estas en muchos casos derivadas de sus experiencias tempranas de trabajo, o las influencias incontrolables del ambiente (Palladino, 1980).

Dentro de este encontramos las siguientes etapas evolutivas la adolescencia final o alta adolescencia la misma se da a partir de los 16 años, que se caracteriza por que el adolescente recupere la calma y el equilibrio, generando conciencia de responsabilidad, en relación al estudio, lo laboral o incluso jurídico. Siendo esta una fase de consolidación y ensayo de los próximos modelos de su vida. En donde además su valor como persona inicia en lo que logra, no en lo que tiene en sentido material. (Griffa, 2011) Algunos autores como Obiols (2010) aseguran que esta fase en la posmodernidad se extiende hasta los 30 años.

A su vez también encontramos dentro del grupo de jóvenes la etapa de juventud o segunda adolescencia que se encuentra entre los 18 y los 25 años. Esta etapa se caracteriza por el logro de la salida del hogar y el ingreso al mundo adulto donde el sujeto va a explorar sus posibilidades de vida y autonomía respecto a sus padres y núcleo familiar. Durante este período además culminan los cambios fisiológicos, y es considerada la etapa de plenitud desde el punto de vista físico. Es importante destacar que la mayor

causa de muerte de esta etapa son consecuencias de acciones violentas, accidentes, homicidios o suicidios, ya que generalmente no se presentan enfermedades. (Griffa, 2011)

Por lo que, en el aula, el docente no debe sorprenderse de encontrar en este grupo alumnos en muchos casos traviesos, con preocupaciones volubles, desganados y en otras ocasiones con posicionamientos bien fundamentados, con conocimientos realistas sobre las diferentes problemáticas.

En segundo lugar, se encuentra el **grupo de los adultos jóvenes**, son los estudiantes de los cuáles por lo general se espera una conducta razonable, actuando con cierto grado de responsabilidad, lo que se suele llamar “conducta adulta”. Suelen caracterizarse además por presentar una inteligencia de tipo más práctica que abstracta (Palladino, 1980).

En este grupo se encuentra la etapa de adultez joven o adultez temprana comprendida entre los 25 y 30 años. Durante esta etapa surge el conflicto entre la vocación y el poder enfrentar grandes decisiones en su vida ya que, a diferencia de las etapas anteriores, en esta es más responsable. Entre las decisiones que la mayoría toma se encuentra la elección de pareja, elección de ocupación o carrera y la modificación o aceptación de las ideas sobre sí mismo. Entendiendo esta idea de sí, en relación a los niveles de eficacia en el mundo. (Griffa, 2011)

La adultez media se desarrolla entre los 30 y los 50 años, en esta etapa se abre una nueva perspectiva de vida, y es considerada el paso a la edad madura como tal, en esta la persona advierte que no se halla al principio de un camino, y comienza a evaluar hasta dónde ha llegado en su existencia, en su proyecto vital. Siendo está considerada la crisis de la mitad de la vida, donde el adulto comienza a sentir el valor del pasado y de la experiencia vivida, como también el gradual, pero lento declive de sus funciones, esta crisis suele darse primero en las mujeres que en los hombres. (Griffa, 2011)

Este grupo de alumnos encuentra en el docente un apoyo y referencia, con el cuál establecen un vínculo que busca compensar emociones reprimidas y frustraciones encontradas en su trayectoria escolar.

Por último, se pueden mencionar un **grupo del adulto maduro**, no es frecuente, pero a veces se los encuentra. Los mismos son motivados a finalizar sus estudios por razones internas, presentan por lo general una mayor dificultad para el aprendizaje escolar, disminución de la memoria, resistencia al cambio y rigidez en las creencias y valoraciones, escasez de motivaciones y ciertas cicatrices psicológicas. (Palladino, 1980).

En este grupo encontramos la adultez tardía o segunda adultez que comprende entre los 50 y los 65 años, en esta el adulto percibe el fin del camino como más cercano y se reaviva la angustia existencial donde se comienza a hablar de lo que es y lo que ha sido. En cuanto a lo físico se observa la culminación de la etapa física, por lo que sobreviene la declinación, donde además la persona presenta cierta pérdida de flexibilidad y plasticidad ante los cambios. (Griffa, 2011).

2.2 Docente

A la hora de comenzar a hablar del docente de jóvenes y adultos, nos encontramos frente a una realidad particular, que no debe ser pasada por alto, ya que dicho docente recibió por lo general una formación para niños o adolescentes, lo que lleva a que el docente de dicha modalidad, después deba capacitarse y adaptarse a las características de este nuevo alumno que se presenta. (Palladino, 1980). Es importante destacar, que los profesorados en la actualidad presentan materias relacionadas, o se encuentran postítulos sobre la modalidad, sin ser esta una formación específica.

Según lo establecido en el Diseño Curricular Provincial (2015), los educadores de la modalidad de jóvenes y adultos, se desempeñan en un amplio abanico de prácticas en los diferentes centros a los que concurren. Dichas prácticas requieren de estas habilidades y capacidades específicas, ya que deben enfrentarse a diferentes desafíos en lo cotidiano.

Las tareas que lleva a cabo mayoritariamente dicho docente son variadas, entre ellas encontramos alfabetizar, enseñar contenidos en los diferentes niveles, capacitar en formación para el trabajo, brindar herramientas que le permitan al estudiante mejorar su calidad de vida, como así fortalecer la identidad y la participación democrática entre otras (Dirección General de Escuelas, 2015).

Dichas prácticas no se logran si el docente en primera instancia no genera un vínculo con el estudiante, para ello Palladino (1980 p. 54) afirma que el docente debe saber cómo comunicarse, reconocer los obstáculos que presenta el estudiante e identificar cómo aprende el joven o adulto, y como puede ser modificadas sus acciones y creencias.

En el Documento Base (Res. CFE N°118/10 Anexo I) se expresa que el docente debe tener formación que le posibilite lograr lo mencionado con anterioridad y a su vez reflexionar y experimentar con los diversos contextos que se presentan. Esto en la actualidad sigue siendo un desafío, algunos autores como Palladino (1980), Brusilovsky

(2016) y García (2019) resaltan esta dificultad ya que los docentes reciben una formación en su carrera destinada a niños o adolescentes, sólo encuentran una materia dentro del programa de formación o especializaciones fuera de su título. Lo que deja en evidencia el carácter compensatorio con el que fue vista la modalidad por años.

Entre las características que diferencian al docente de la modalidad, encontramos en primer lugar que este debe presentar un carácter emancipador en relación a la población con la que trabaja (Coronado, 2016). Es emancipador, cuando el docente brinda las herramientas para que el estudiante pueda transformar su vida y con esta proyectarse como agente de cambio en su contexto, por lo que se debe trabajar de manera integral. Aparte de este carácter emancipador el D.C.P. (2015) señala distintas capacidades de los docentes de esta modalidad. Entre las se encuentran que posea un sentido ético-político, que sea mediador en los aprendizajes y comunicador, validando a su vez saberes construidos por el estudiante a partir de su experiencia previa.

Dichas cualidades se relacionan con lo que sostiene Pablo Freire (1992), donde refleja que enseñar no es transferir conocimiento, sino más bien crear las posibilidades para su construcción. Ya que entiende que quien enseña a su vez está aprendiendo y quien aprende a su vez enseña.

Frente a esto Brusilovsky (2016) destaca la importancia a la hora de designar docentes en la modalidad, ya que cargan a su vez con teorías implícitas que se construyeron a lo largo de su vida y a su vez son los que están en contacto directo con el estudiante. Por lo que deben saber innovar y dar respuesta a esta realidad heterogénea, con las decisiones que se toman diariamente para responder al complejo quehacer educativo.

Frente a lo expuesto se entiende que la figura del docente es significativa porque mediante sus prácticas y preconceptos establecidos puede ser el encargado de liberar al estudiante, generando esperanza o, desmotivar al estudiante, generando nuevamente desesperanza. Por lo que dicho rol no se debe estudiar aislado sino como se mencionó anteriormente, en relación con el vínculo establecido con el estudiante, el conocimiento y el contexto.

2.3 Conocimiento

Ludjowski (1986 p.105) refleja que el conocimiento en las instituciones educativas se ve plasmado en el currículum, manifiesta además que este es el “recorrido que hace el

estudiante para llegar al conocimiento”. Por ello explica además la existencia de dos tipos de curriculum en la modalidad de jóvenes y adultos, uno tradicional donde se encuentran los saberes de los diferentes espacios curriculares y uno moderno, que elimina la división por espacios para volcarse a una serie de situaciones extraídas de las vivencias de los estudiantes, siendo esta la base de los conocimientos que se trabajarán en dicha modalidad.

Pensar el conocimiento desde esta perspectiva integral, implica apartarlo de la visión tecnocrática, asumida por la escuela a lo largo de la historia y de este currículum tradicional, que naturaliza al docente como poseedor del conocimiento, ya que se reconoce al joven y al alumno como portador a su vez de distintos saberes adquiridos en su experiencia de vida. (D. C. P. 2015).

Es importante destacar que la construcción del conocimiento del joven y del adulto está dada por un conjunto de saberes construidos propiamente de la vivencia en la escuela, llamados por algunos autores como endógenos y otros adquiridos fuera del sistema, a los que llaman exógenos y en muchos casos llegan a ser muy significativos para estos. (Coronado, 2016). Siguiendo esta idea, García (2019) afirma que reconocer al estudiante de la modalidad de jóvenes y adultos como portador de conocimiento permite a su vez darle voz y visibilizar a los mismos.

Por lo que Brusilovsky (2016) afirma que los contenidos destinados a los jóvenes y adultos, no se tratan solo de un saber hacer, sino más bien deben procurar un saber estar, mediante el desarrollo de capacidades y competencias que le permitan al estudiante involucrarse en su contexto. Logrando que este acceso democrático al saber pueda contribuir a la reducción de brechas, desigualdades y diferencias de posibilidades de adaptación. García (2019) refuerza esta idea, señalando que el contenido de la educación de jóvenes y adultos, debe ser un contenido basado en los derechos humanos.

Teniendo en cuenta la importancia del contenido es necesario remarcar que los centros de formación de joven y adulto, no pueden instruir conocimientos específicos de manera aislada sin tener en cuenta las capacidades adquiridas por los estudiantes en la experiencia laboral, social, cultural y productiva. Mirando estas de manera positiva, ya que son las mismas que lo invitan a volver a iniciar la educación formal y deben ser escuchadas y trabajadas para sostener la voluntad del estudiante en el tiempo. (Coronado, 2016).

2.4 Contexto

El D.C.P. (2015), señala que dentro de este carácter integral que tiene en cuenta el presente trabajo, que no se puede ver al contexto como algo fuera de los centros de jóvenes y adultos y muchos menos alejado de estos, sino más bien este es uno de los ejes de la modalidad. A su vez, resalta, el mismo nos recuerda la realidad en que vivimos, por lo que establece diferentes contextos para trabajar en relación a los contenidos. En los centros educativos de Jóvenes y Adultos se incorporan estudiantes que expresan la diversidad propia del tejido social y de los contextos complejos actuales.

Siguiendo los postulados de Bronfenbrenner (1987 citado en Sandoval 2020), el desarrollo humano está moldeado por el contexto en el que el sujeto se desenvuelve. Ocurre esto en el estudiante al interactuar en los diferentes entornos de su mundo social mediatos e inmediatos (pares, familias, comunidad) que a la vez también reciben influencias de otros entornos más distantes (como el trabajo de los padres, decisiones de gobiernos, etc.) de sus vidas cotidianas.

Por ello podría decirse que el desarrollo íntegro de una persona, depende de las fortalezas y vulnerabilidades que cada sujeto enfrenta en relación al contexto que se desenvuelven. Ya que estos contextos pueden ofrecer oportunidades y herramientas que contribuyen al desarrollo, o por el contrario presentar limitaciones en el desarrollo. (Papalia, 2009) Por lo que, el autor además agrega que los jóvenes que tienen conexiones de apoyo con sus padres, escuela y comunidad tienden a desarrollarse de manera más positiva y sana que aquellos que no lo tienen.

Entre los diversos contextos a los que pertenecen los estudiantes de esta modalidad, se pueden mencionar contextos rurales, urbanos, urbanos-marginales, sujetos pertenecientes a pueblos originarios, diferentes nacionalidades, contextos de privación de la libertad, a su vez sujetos con discapacidades, situaciones de violencia, adicciones, vulnerabilidades económicas entre otras. En este sentido el contexto socio-económico, es muchas veces determinante, ya que la mayoría de los estudiantes pertenece a clases medias bajas y aparte de estudiar tienen que trabajar. (Coronado, 2016).

Frente a estos contextos Messina (2018), considera que es importante tener en cuenta que el joven y el adulto vive rodeado de formas inéditas de violencia, que se dan en

la escuela, en el barrio, en las comunidades rurales, que incluyen desde montar el espectáculo de la violencia, con la intervención y mediación en muchos casos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en casos mayores hasta hacer justicia por la propia mano.

Durante los últimos dos años en especial, el contexto se vio atravesado por la pandemia COVID-19, que trajo diferentes efectos no solo en lo educacional sino en diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas, como así también en lo emocional. Esto se refleja en un estudio realizado por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2021), donde se ve reflejado que la extensión de la pandemia generó en nuestro país un importante deterioro de las condiciones sociales y económicas de muchas familias, dejando como consecuencia elevados niveles de pobreza y una crisis sanitaria profunda, marcando en mayor grado los problemas preexistentes y las desigualdades sociales presentes en el contexto.

La tecnología de la información y la comunicación, también hizo auge este último tiempo, dejando en evidencia otra problemática actual del contexto. Esta es la globalización ya que por un lado les permite a los jóvenes y adultos vivir conectados con el mundo, transmitiendo información que incide en sus vidas de manera positiva y en muchas otras de manera negativa. (UNICEF, 2021). Esto se ve reflejado ya que la globalización oculta la fragmentación y la desvinculación social, centralizando la riqueza en algunos pocos, permitiendo explotación laboral, migraciones y desdibujando la noción propia de identidad. (Coronado, 2016).

A modo de cierre del apartado de contexto se toma como referencia el planteamiento de Flores (en Lorenzatti 2019) quien refuerza la idea de que en la modalidad de jóvenes y adultos no se debe dejar de lado la riqueza de los diferentes contextos. Tener en cuenta esto impide tener una sola visión y concepción de la educación, de los sujetos y de las prácticas que desarrollan. Lo que nos permite como educadores pensarnos colectivamente, entender lo que es significativo para los estudiantes y poder hacer frente a los desafíos de la actualidad a partir de los cuales podemos dialogar, enseñar y aprendernos. Por lo que si consideramos los contextos nos daremos la oportunidad de ver que estos brindan un buen material didáctico digno de ser analizado y utilizado, que a la vez nos permite trabajar directamente con el estudiante, y con contenidos centrados en la persona.

2.3 EL ESTUDIANTE DE C.E.N.S Y SU VISIÓN DE FUTURO

García (2019), plantea que esta noción de llevada a cabo en los centros de jóvenes y adultos y explicada anteriormente, permite volver a colocar al joven y al adulto en un plano de derechos, lo que le devuelve el protagonismo y de a poco la confianza para poder sentirse capaz logrando aprendizaje y así proyectar esta capacidad a otros ámbitos de su contexto, no sólo el educativo. Además, el autor plantea que el estudiante joven o adulto tiene una visión de futuro desdibujada, debido a sus experiencias pasadas negativas.

Por ello plantea la necesidad de trabajar una pedagogía que salga al territorio, a la comunidad, que rompa las barreras de la escuela en sí y se vincule con otras instituciones a donde asisten los sujetos. Para que el mismo también logre en estas la restitución de su confianza mediante el desempeño de distintas capacidades y sobre todo del valor personal, que le permita trascender más allá y ser visible en un primer momento en el plano familiar para luego serlo en el contexto o comunidad. Lo que permite que el estudiante pueda quedar inserto en un trabajo regularizado y o con la posibilidad de ingresar a un nivel superior.

En cuanto la elección vocacional, Palladino (1980) expresa que los jóvenes de la modalidad no tienen clara una motivación vocacional anterior, y refleja que los sujetos de los centros que siguen estudiando, la mayoría realiza su elección vocacional teniendo en cuenta sus experiencias laborales, lo que en muchos casos los limita.

El estudiante joven y adulto que se acerca al C.E.N.S. para terminar sus estudios secundarios, está dando el primer paso para modificar sus condiciones preestablecidas de vida, con el fin de lograr una mejora en su futuro. Por esto es importante destacar el carácter emancipador y liberador de la educación de jóvenes y adultos, entendiendo que la escuela debe ser el lugar donde el estudiante pueda vislumbrar otra realidad posible, retome la confianza en sí mismo, vuelva a ser visibilizado como sujeto de derecho, encontrando así un sentido de vida que le permita anteponerse a las dificultades y elaborar un proyecto personal estable (Coronado, 2016).

Los centros educativos, con su escasa carga horaria, deberán ser gestores y motivadores para que el joven o adulto de manera integral, finalice el nivel secundario, permitiendo a su vez que este se posiciones dentro de su proyecto de vida, con visión de futuro en lo personal, social, familiar y laboral.

CAPÍTULO 3- DESESPERANZA APRENDIDA

3.1 INTRODUCCIÓN

¿Qué es la desesperanza aprendida? ¿Cómo se relaciona esta con la educación? ¿Los estudiantes de C.E.N.S. presentan desesperanza? ¿Se puede desaprender la desesperanza? ¿Qué situaciones refuerzan la misma? ¿Qué consecuencias trae? ¿Dónde se aprende? ¿Se puede prevenir?

Son algunas de las preguntas que se intentan responder en el presente capítulo, mediante la explicación del patrón de desesperanza aprendida, su clasificación, la relación de ésta con la educación y en especial con la modalidad de jóvenes y adultos.

Antes de definir o explicar la desesperanza es importante destacar que también recibe otras denominaciones la más distinguida es indefensión aprendida, pero también podemos encontrar que diferentes autores la nombran como desamparo aprendido, invalidación emocional aprendida (Gonzalez, et al 2012). En el presente trabajo se utilizará el término desesperanza mayoritariamente, con el fin de establecer relación directa con su opuesto, la esperanza.

Seligman (1975), fue uno de los primeros investigadores en hablar de la desesperanza aprendida, este la define como “un estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables” (Seligman, 1975 p 27). Es decir que una persona aprende a estar indefensa, cuando más allá de sus respuestas voluntarias, no puede hacer nada para controlar el resultado, lo que la lleva a un sentimiento de incontrolabilidad y por ende a que es inútil responder o ineficaz en su respuesta.

Este patrón se puede presentar en los diferentes ámbitos de la vida, aunque en la actualidad encontramos investigaciones, donde se la relaciona en especial con la depresión, con enfermedades como el cáncer y también con la violencia de género entre otros.

Siguiendo el fin de este trabajo se relaciona la misma con la educación, ya que esta juega un rol importante dentro de ella. En el proceso de aprendizaje intervienen diferentes factores, donde se observa, en este caso que el joven o el adulto además de aprender lo saberes esperados, también aprende lo indefenso o eficaz que puede ser en las diferentes situaciones.

Este aprendizaje puede llegar a ser significativo ya que, si las experiencias negativas son de alta intensidad, la indefensión aprendida puede trasladarse a otros ámbitos de la vida (Barraza, 2011).

3.2 ALCANCES Y LÍMITES DEL TÉRMINO

Considerando que el término desesperanza comienza con un prefijo privativo, puede resultar conveniente acercarse al mismo en un primer momento, desde la definición positiva de esperanza, siguiendo el método utilizado por San Agustín de Hipona para definir el mal, precisamente, como ausencia de bien. Por lo que definiremos la desesperanza, como ausencia de esperanza (Hernandez, 2009).

La palabra esperanza deriva del latín sperare (esperar). A su vez, la Real Academia Española la define como el estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea, ubicando dicho término como antónimo de desesperanza.

Desde el cristianismo, se asocia a la esperanza con el hecho de “tener fe”, en relación a que algo bueno va a pasar, también la consideran una virtud teologal mediante la que se espera que Dios dé los bienes prometidos. Benedicto XVI, en su documento Carta Encíclica Spe Salvi (2007), la define como fe, ya que es una palabra central de la fe bíblica, hasta el punto de que en muchos pasajes las palabras fe y esperanza parecen intercambiables (la fe es esperanza y viceversa). Dentro de esta corriente, se destaca también el pensamiento de José M. Recondo (2010) en su libro *La esperanza es un camino*, allí manifiesta que los tiempos que corren, no son tiempos fáciles para la esperanza, ya que si miramos a nuestro alrededor encontramos mucha incertidumbre y desencanto. Por lo que debemos comenzar a ver todo desde otro lugar. Además, agrega que la esperanza es un camino que debemos recorrer cotidianamente.

Existen también enfoques en el área educativa que incorporan el concepto de esperanza, como el de Freire (1992) en su libro *la pedagogía de la esperanza*, donde se refiere a ésta como una necesidad ontológica, lo que nos mueve, lo que nos marca una dirección.

Por su parte Rojas (2018) establece que la esperanza se puede relacionar con la autoestima y la felicidad. Las personas que encuentran una finalidad, un objetivo, un sentido a su vida, tienen más razones para ser felices.

Siguiendo el enfoque anterior, encontramos lo expuesto por el mismo Seligman (2003) desde la psicología positiva. Dicho autor en su libro “*La Auténtica Felicidad*” le da un lugar importante a la esperanza, entendiendo que esta se encuentra dentro de las

emociones positivas respecto a la perspectiva de futuro que tiene una persona para ser feliz, esta actúa en conjunto con el optimismo, la seguridad, la fe y la confianza.

Además, destaca que la importancia de esta se encuentra en relación a los sucesos positivos, causas permanentes o universales, y en relación a los sucesos negativos, causas específicas o transitorias. Por lo que las personas que logran llevar a cabo esto, se recuperan más rápido de los problemas, siguiendo su vida con mayor facilidad, lo contrario sucede con las personas que dan explicaciones transitorias al éxito, y permanentes a las dificultades, lo que afecta su vida y rara vez salen de esta situación. (Seligman, 2003)

Siguiendo el dicho popular “la esperanza es lo último que se pierde”, nos surge la pregunta ante las diferentes situaciones actuales ¿qué pasa en especial con los jóvenes y adultos que la pierden? ¿Por qué se pierde? y si ¿Se puede vivir sin esperanza? ¿Se relaciona la falta de esperanza con el abandono escolar?

Teniendo en cuenta esto se comenzará a explicar la definición de desesperanza aprendida, entendiendo que este patrón puede ser causante de la pérdida de la esperanza y por ende la pérdida de sentido de vida.

Como se mencionó anteriormente Seligman define la desesperanza aprendida como “un estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables”. (Seligman, 1975 p 27). Por lo que se entiende que la desesperanza aprendida es un fenómeno complejo, donde la persona que es expuesta a una situación incontrolable, muestra después un déficit en el aprendizaje de una respuesta exitosa, ya que aprende que haga lo que haga, esto no revierte la situación de contingencia o la situación negativa. Por lo que en dicho fenómeno interviene tanto lo brindado por el ambiente, las características internas del sujeto y a su vez la aleatoriedad o incontrolabilidad de algunas situaciones (Seligman, 1975).

Por su parte Schunk (1997) también se abocó al estudio del proceso de aprendizaje, en sus investigaciones explica la *desesperanza aprendida*, como un patrón de pensamiento y conducta que se lleva a cabo en el sujeto, tras la vivencia de un evento malo o adverso. Explica además que esto trae aparejado una disminución en la motivación, relacionada a su vez con un déficit en la velocidad del aprendizaje permitiendo que el sujeto cree una creencia sobre la imposibilidad de hacer algo para evitar la situación adversa, sin tener control sobre eventos considerados malos y que se presentan de manera reiterada, por lo que la persona interpreta que en el futuro la situación seguirá así.

Siguiendo a González Tovar y Hernández Montaña (2012), se cree importante diferenciar la desesperanza de conceptos como decepción y desesperación ya que estos se ven cuando una persona presenta desesperanza, pero si se dan por separado no implican necesariamente la presencia de la desesperanza.

Dichos autores señalan que la desesperanza es la percepción de una imposibilidad de lograr cualquier cosa, por lo que la persona convive con la idea de que no puede hacer nada, ni ahora ni en un futuro, lo que genera un estado de resignación y abandono del deseo de ambición de alcanzar algo. Por lo que la persona que presenta desesperanza presenta una visión pesimista y absolutista de las situaciones.

Por su parte entiende además que la desesperación se da en el sujeto cuando sufre la pérdida de la paciencia, o la paz, generando un estado ansioso y angustiante, que le hace ver al futuro como una posibilidad atemorizante. En cuanto a la decepción manifiestan que es la percepción de una expectativa defraudada ante una situación puntual. Ambos conceptos no presentan el carácter absolutista de la desesperanza, por lo que se consideran pasajeros y no tan perjudiciales en relación a la salud física como psicológica.

3.3 INVESTIGACIONES PREVIAS

La revisión de la literatura sobre el estudio de la variable Desesperanza Aprendida en relación a la variable Rendimiento Académico, en los alumnos de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos resultó escasa, por lo que se cree pertinente investigar sobre dicha población.

De igual modo, se mencionan las investigaciones encontradas en diferentes niveles educativos relacionadas a las variables mencionadas:

- Montero (1990), realizó un estudio experimental en 122 estudiantes de nivel medio, donde expone a los diferentes estudiantes a una experiencia de incontrolabilidad, con el fin de comprobar si la percepción de no control de una respuesta es la base de un rendimiento escolar bajo, en relación a las atribuciones. Los resultados demostraron que el grupo control que fue expuesto a las variables de indefensión, género dicho patrón atribuyendo el mismo a causas internas, más duraderas.
- Barraza (2011), presenta como objetivo “identificar el perfil descriptivo de la variable Indefensión Escolar Aprendida en los alumnos de educación media”, mediante la correlación de dos variables indefensión escolar aprendida e indicadores de

desempeño académico, en la ciudad de Durango México. Utilizó un método correlacional y participó en la misma una muestra de 462 estudiantes de entre 14 y 17 años que asistían al nivel medio. El instrumento utilizado fue creado por el mismo autor y se denominó Inventario de Indefensión Escolar Aprendida (Barraza, 2011). Los principales resultados que reflejó dicha investigación fueron que a menor promedio de calificación obtenido y, a mayor cantidad de materias reprobadas es mayor la percepción de Indefensión Escolar Aprendida. Establece además una relación directa de la indefensión con las atribuciones realizadas por los docentes.

- Rosales Alvarado (2017) en su tesis de maestría realizada en México, realizó una investigación de la indefensión escolar en relación a los jóvenes y adultos del nivel universitario. La misma presentó como objetivo encontrar herramientas para prevenir la desesperanza, mediante el paradigma humanista en educación. Por ello, en un primer momento evaluó la indefensión escolar aprendida y luego realizó diferentes talleres para prevenir y revertir la situación. El Instrumento utilizado fue la Escala de Indefensión Escolar Aprendida (Rosales Alvarado, 2017). Los resultados obtenidos reflejaron que la aplicación de talleres de carácter humanista, permiten una evolución mejorable, frente al patrón de Indefensión. Además, la autora destaca la importancia de la prevención en este sentido. Es importante resaltar, que teniendo en cuenta la edad de la población, se decidió utilizar la escala mencionada, en el presente trabajo de investigación.

En cuanto la variable rendimiento académico se destacan los siguientes antecedentes:

-Hernández Jacquez, L. y Barraza, A. (2013) quienes realizaron un estudio de caso en un Instituto Superior Universitario, con el fin de establecer la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y autoeficacia percibida en los mismos. Como instrumento para evaluar la autoeficacia, utilizaron la escala de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010), y para evaluar el rendimiento académico, se optó por analizar los resultados obtenidos en los meses anteriores. Como resultado los autores observaron que ambos se encuentran relacionados y que es necesario en las diferentes instituciones trabajar la autoeficacia percibida, para prevenir problemáticas relacionadas al rendimiento.

-Además se destaca la investigación realizada por Taramasco en el año 2015 descrita por el Instituto de Ciencias para la Familia (2018) quien estudió la relación entre la finalización de los estudios secundarios en C.E.N.S, con el sentido de sentido de la vida

en los jóvenes y adultos. Además, dedicó un apartado a la Neuroplasticidad y a explicar cómo ésta puede ayudar a modificar patrones de conducta. Como resultado, se observó que el estudiante de C.E.N.S. se enfrenta a diferentes desafíos para lograr terminar sus estudios secundarios, pero que el logro de este trae cambios significativos en su vida personal y social.

Como se mencionó anteriormente, se cree que la presente investigación resulta pertinente ya que es un campo muy rico por estudiar y no se le ha dado anteriormente la relevancia necesaria a la población joven o adulta que vuelve a insertarse al sistema educativo, en este caso para terminar el secundario, y que trae un estigma marcado por situaciones de fracaso debido a su bajo rendimiento y que en algunos casos pudo generar desesperanza en el estudiante (Montesino, 2010), lo que, si no es trabajado puede derivar nuevamente en una experiencia de fracaso.

3.4 PATRÓN DE CONDUCTA

Dicho patrón se descubre, mediante investigaciones realizadas con perros en relación a las teorías del aprendizaje. Los investigadores Seligman y Overmaier en el año 1967 observaron que el perro aprendía a estar indefenso cuando recibía descargas dolorosas y este no podía modificar dicho resultado, con ninguna acción que realizara. Los perros acaban dándose por vencidos y aceptando la descarga, incluso cuando esta luego se podría evitar fácilmente. Concluyen que el aprendizaje se produce cuando una acción determinada, no produce ningún resultado, por lo que aprender tiene que ver con pensar, creer y esperar. (Seligman, 2011)

Finalmente, en la presente, se define a la indefensión aprendida como un patrón de comportamiento caracterizado por una creencia (o una serie de pensamientos) del sujeto respecto a su incapacidad para realizar alguna acción o dar alguna respuesta que evite la aparición e impacto de estímulos del entorno percibidos como aversivos. Esta incapacidad apercibida se debe a un pensamiento de no control sobre los mismos, seguido de una expectativa de no controlabilidad sobre dichos eventos en el futuro, lo que lleva a un déficit motivacional y cognitivo. Incluso puede presentarse un déficit emocional si el sujeto le otorga importancia significativa al resultado no controlado y, si además de lo anterior, la falta de control se atribuye a una causa interna (causa personal), se presenta un déficit de autoestima.

Con el paso del tiempo Seligman (2017) vuelve a revisar su teoría y realiza una crítica mediante la cual modifica parte de la explicación del patrón luego de realizar nuevos experimentos ya que este le resulta insuficiente, afirma además que no todos los expuestos al estudio experimental desarrollan indefensión, por lo que le otorga lugar a las cogniciones como variables. En su revisión sostiene que uno de cada tres de los animales evaluados, nunca se da por vencido, independientemente de lo que se haga, y además agrega que uno de cada ocho de los animales antes de empezar el estudio ya se muestra indefenso por naturaleza, sin estar expuesto a los estímulos (Seligman 2017). Lo que deja en evidencia la complejidad de cada organismo, y como puede reaccionar diferente frente a las experiencias que se le presentan en la vida, mientras que algunos son más pesimistas otros presentan cualidades más optimistas que le permiten enfrentar las dificultades de manera más llevadera.

Frente a esto los nuevos estudios en relación a la desesperanza aprendida se focalizaron en la variable cognitiva, introduciendo planteamientos de la teoría de la atribución causal, dando lugar al carácter cognitivo de la persona, y a centrándose entonces en las explicaciones causales que los sujetos ofrecen a los acontecimientos que vivencian determinando si estos son universales o personales (Rosales 2015).

3.5 CLASIFICACIÓN

Luego de las diferentes revisiones del patrón de desesperanza, son varias las dimensiones y clasificaciones que se encuentran a la hora de hablar de la desesperanza aprendida. La mayoría de los autores establece una clasificación de acuerdo a los déficits que se observan ya sea emocional, cognitivo o motivacional.

En este trabajo se expondrá la clasificación realizada por Echebarría (1997 citada en Rosales 2015) que explica las dimensiones mencionadas con anterioridad y quien establece otras dimensiones en relación a la atribución de la percepción de la causa de no control. Este autor, plantea tres grandes grupos para clasificar la desesperanza, el primero relacionado con las atribuciones causales, el segundo con los déficits que presenta y por último, con falencias cognitivas. Es importante aclarar que todas las dimensiones siempre van a variar de individuo a individuo.

3.5.1- *Clasificación según las atribuciones causales:* Esta surge cuando la persona, o en este caso un estudiante, percibe la no contingencia, es decir que no sucede lo esperado y atribuye su desamparo a una causa puntual y realiza un juicio de valor que implica o se relaciona con las siguientes dimensiones

- *Dimensión de duración:* La persona evalúa si dicha causa es persistente en el tiempo o no. Por lo que se evalúa estabilidad o permanencia frente a inestabilidad o transitoriedad de las causas que generan la no contingencia. Rosales (2015) Agrega además que esto con el establecimiento de déficit crónicos, que suceden cuando la causa es tomada como estable, un ejemplo de este puede ser la depresión.
- *Dimensión de amplitud:* La persona analiza si la causa de la no contingencia implica un amplio rango de situaciones o si por el contrario solo se relaciona con una situación concreta. Cuando la causa abarca muchas situaciones, es llamada dimensión global, en esta además la persona entiende que la desesperanza se va a dar a lo largo de diferentes situaciones, mientras que si esta se da en una situación puntual se la denomina indefensión específica y la persona aprende que la desesperanza solo se va a dar en la situación puntual.
- *Dimensión de locus de control:* La persona refiere las causas de la desesperanza a características internas, lo que lleva a pensar que la causa está en sí mismo, o por el contrario cuando las causas son consideradas de manera externa, considera que la causa es externa. Por lo que se habla de internalidad o personalización frente a externalidad o impersonalización. Esta clasificación más tarde se relaciona con la dimensión de duración, entendiendo que la dimensión interna es transitoria y la dimensión externa es más duradera.
- *Dimensión personal frente a universal:* La persona estudia si la situación que no puede controlar solo le afecta a él y que frente a esta otros si la pueden manejar, esta se denomina personal, pero si por el contrario la persona considera que no le pasa solo a él se considera universal.

3.5.2- *Clasificación según el déficit que se presenten:* Esta se relacionan con la carencia que se produce luego de estar expuestos a situaciones situaciones no controlables y no predecibles:

- *Déficit de carácter motivacional*: se suelen manifestar en una dificultad para iniciar acciones que impliquen una respuesta voluntaria, disminuyendo la posibilidad de respuesta en el futuro. Las personas saben que sus respuestas no funcionan, por lo que no se esfuerzan sino más bien se adaptan, encontrando cada vez más la tarea menos interesante, resultando como consecuencia la pasividad.
- *Déficit de carácter cognitivo*: se refieren a dificultades para adquirir nuevos aprendizajes, ya que no puede asociar que una acción o respuesta genera una consecuencia. Este produce una disposición cognitiva negativa en la persona, ya que esta cree que en todo lo que emprenda fracasará. Esto también produce dificultades en los procesos de memorización, comprensión y toma de decisiones.
- *Déficit de carácter emocional*: La incontabilidad de las respuestas produce frustración, lo que viene acompañado de un sentimiento de miedo, insatisfacción. Está a su vez se asocia al incremento de enfermedades relacionadas a la salud mental como la ansiedad seguida de depresión y enfermedades relacionadas con la salud física, tales como, anorexia, cefaleas, problemas cardiovasculares, dificultades para dormir entre otros. Dentro de este se puede establecer una sub-categoría relacionada con la disminución de la autoestima.

3.6 DESESPERANZA ESCOLAR APRENDIDA

Teniendo en cuenta el fin del presente trabajo de investigación, donde busca establecer la relación que se da entre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercebido, en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos se dedica un apartado a la desesperanza aprendida en el ámbito educativo. Barraza y Silerio (2012), mencionan que cuando se han estudiado los efectos de la indefensión aprendida en los contextos escolares, ésta ha recibido el nombre de Indefensión o Desesperanza Escolar Aprendida.

Siguiendo a Abramson, Seligman y Teasdale (1978 citado en Yela y Marcos, 1992) se explica el funcionamiento del patrón de desesperanza, mediante el transcurso de tres

sucesos. En comparación del patrón original destacan la influencia de atribuciones causales reflejadas en dicho proceso.

A continuación, se realiza una comparativa entre los sucesos y el desarrollo del patrón en relación a la desesperanza escolar aprendida:

- En el primer momento, la persona percibe la relación de sus actos con los resultados obtenidos, cuando se produce la indefensión se da que, la persona observa que la totalidad de sus actos no fueron contingentes con el resultado deseado Si estos lo llevamos al plano educativo se puede ver que los esfuerzos del estudiante por ejemplo en alcanzar una buena nota, no obtuvieron resultado positivo ya que el mismo desaprueba.
- En segundo lugar, la persona realiza una atribución para explicar la no contingencia antes percibida entre sus actos y el evento o resultado. Llevándolo al plano educativo el estudiante busca causas para poder explicar los resultados, por ejemplo la mala nota la colocó el docente porque no me quiere.
- En tercer lugar, esta atribución lleva a una expectativa de no control sobre las respuestas esperadas a futuro. Por lo que ocurre el déficit cognitivo y el déficit motivacional a consecuencia de la expectativa y el sentimiento de impotencia. Llevado al plano educativo siguiendo el mismo ejemplo el estudiante, manifestará que haga lo que haga siempre desaprobó las evaluaciones de ese espacio curricular.

Este proceso genera en los estudiantes una creencia de incontrolabilidad que, en relación a la atribución causal va a determinar la condición de desesperanza. (Barraza y Silerio, 2012).

Rosales Alvarado (2017) manifiesta que los estudiantes en el desarrollo de su trayectoria, van aprendiendo la relación existente en las respuestas a lo que solicita el docente y los resultados obtenidos frente a esa respuesta y a partir de esta proyectan como serán sus próximos resultados.

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández (2010) advierten que los estudiantes, al vivenciar el proceso de desesperanza escolar, orientan sus conductas a la evitación del fracaso escolar y el rechazo que han experimentado repetidamente. Los autores además agregan que la desesperanza en la escuela, se puede aprender en contextos áulicos mediante formas a veces impredecibles de otorgar las recompensas y castigos, incluso a partir de simples comentarios o sarcasmos realizados por los docentes.

En cuanto a las consecuencias de dicho patrón en las escuelas se observa la sensación de derrotismo escolar la cual aumenta con la edad, y va acompañada de ansiedad, apatía o depresión. Esto se agrava si el estudiante presenta problemas de aprendizaje o han sufrido discriminación donde el estudiante se encuentra dentro de un círculo que es difícil de revertir (Díaz Barriga y Hernández 2010).

También se puede observar que cuando el estudiante manifiesta no tener control sobre la realidad refleja pasividad frente a la tarea escolar, lo que provoca apatía y desgano en relación al desempeño académico (Tovar y Montaña 2012).

Barraza y Silerio (2012) sostienen además la importancia del contexto social donde se encuentre el estudiante, ya que el estudiante se va a ver influenciado por las atribuciones que realicen las personas que se encuentran en estos sean familiares, amigos, o docentes.

En cuanto a la desesperanza aprendida en los docentes, se destaca lo expuesto por Bottero y Oliver (2017), quienes explican que el docente puede llegar a generar desesperanza aprendida en relación a sus estudiantes. Incluso reflejan que los mismos evidencian un sentimiento de desesperanza propio causado por el sentimiento de impotencia y fracaso. Por lo que plantean estadios de desarrollo de la desesperanza en dicha profesión comenzando por un descreimiento, desesperación, rabia, impotencia, descreimiento, desesperación, cuestionamiento, culpabilidad, y aceptación. Frente a esto las autoras reflejan la importancia de tratar la desesperanza escolar aprendida también en los docentes, mediante la utilización de nuevas estrategias y la puesta en marcha de la Educación Emocional.

3.7 DESESPERANZA APRENDIDA Y SUICIDIO

Se dedica un apartado especial en el presente trabajo a la problemática de suicidio en relación a la desesperanza aprendida, ya que el trabajo se realiza con la población de Jóvenes y Adultos del Valle de Uco, donde se observa un alto índice de suicidio. En primer lugar, se definirá al suicidio, para luego relacionarlo con la desesperanza y brindar datos estadísticos que comprueban la complejidad de dicha problemática.

El significado etimológico de este concepto remite al término latino “caedere” que significa matar, y “sui” que significa uno mismo. Seaver (2002; citado en Casullo y Fernández Liporace, 2007). Por su parte la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10 (2000), define al suicidio como la muerte ocasionada por una lesión autoprovocada

de manera intencional, que realiza una persona a sí misma. También se destaca la definición realizada por la Organización Mundial de la Salud (2004) esta explica que es un acto por el que un individuo se causa a sí mismo una lesión, o un daño, con un grado variable de la intención de morir, cualquiera sea el grado de intención letal, lo que explica mediante una conducta de violencia autoinfligida.

Estas definiciones nos ayudan a entender que el suicidio es un proceso complejo multideterminado, en donde la persona tanto en el suicidio como en los comportamientos autodestructivos, tiene una *participación activa* en la decisión de su propia muerte. Es decir que es un *comportamiento intencional* de terminar con la propia vida, matarse en forma voluntaria (Casullo, 2020).

En cuanto a su relación con la desesperanza se encuentran estudios realizados por Beck (1998 citado en Tovar y Montaña 2012) este explica que la excesiva estimulación aversiva, en este caso la desesperanza aprendida, puede generar un déficit grave en la persona ocasionando en algunas circunstancias daño grave o muerte. Por lo que Beck relaciona la desesperanza con la depresión y en casos más graves con el suicidio.

Por su parte Gutiérrez-García (2006) afirma que la persona potencialmente suicida es aquella que carga con un sufrimiento intenso, y desesperanza que lo llevan a creer que ningún futuro puede superar ese presente doloroso.

Seligman (2017) explica la relación entre la desesperanza y la depresión y sostiene que las emociones negativas, como la tristeza no solo indicaba pérdida, sino que esta va acompañada de sentimientos de desconexión, rendición y en casos más extremos suicidio. Además, agrega que la ansiedad y el miedo indican a la persona la presencia de peligro lo que activa una alerta que genera comportamientos de defensa.

En la actualidad, el suicidio constituye un problema de salud pública importante, pues provoca casi la mitad de todas las muertes violentas en el mundo. El suicidio figura a nivel nacional como una de las primeras causas de muerte en jóvenes y adolescentes, esto a su vez se agrava en el Valle de Uco, en especial en San Carlos.

Si analizamos estadísticas relacionadas a dicha problemática encontramos que la Organización Mundial de la Salud durante el año 2004 ya establecía que las cifras de suicidio eran alarmantes, los mismos reflejan que ocurrían en ese año entre 700.000 y 800.000 suicidios por año a nivel mundial, y por cada hecho consumado existen 20 intentos, frente a esto realizaron estimaciones a futuro, donde manifiestan que las víctimas podrían ascender a 1,5 millones (Organización Mundial de la Salud O.M.S., 2016).

La misma Organización establece que en 2019 fue la cuarta causa de muerte en jóvenes de 15 a 19 años, además agrega que el 77% de los suicidios se produce en los países de ingresos bajos y medianos, mayoritariamente en zonas rurales. Lo que se relaciona con la población estudiada. (O.M.S, 2019).

En la actualidad se cree que dicho fenómeno aumentó debido a las consecuencias de la Pandemia de COVID 19, si bien es pronto para ahondar en todas las consecuencias que trajo aparejada la misma algunos estudios afirman que este fenómeno aumentó con la misma. Encontramos el estudio realizado por Jerónimo y Piña (2021) donde demuestran que este aumento en relación a los dos últimos años anteriores y además se vio un aumento del mismo en edades más pequeñas.

En el Departamento de San Carlos, según el Observatorio de Salud Mental y Adicciones (Mendoza, 2022) se observa que la mayor tasa por intentos de suicidio en el departamento de San Carlos fue en el año 2021, con 203 intentos de suicidio por cada 100 mil habitantes, y en relación a la mayor tasa de mortalidad por suicidio en San Carlos, se produjo en el 2016, con 33.92 por cada 100 mil habitantes. (Camila Suarez, comunicación personal, 15 de abril, 2022).

Dicho observatorio también explica que la mayoría de los periodos anuales las tasas de intentos y suicidios calculadas son mayores en el departamento de San Carlos que en la provincia de Mendoza. Es necesario advertir que en lo que va del año 2022 (al 15 de marzo del corriente), se han registrado 11 casos de intentos de suicidio, representando 9.2% del total de la provincia, la cual registró 120 casos. Es decir, el departamento de San Carlos ocupa hasta esa fecha el cuarto lugar, siendo que en el año 2021 ocupó el quinto lugar en toda la provincia (Camila Suarez, comunicación personal, 15 de abril, 2022).

Son variados los factores que condicionan el desarrollo, perpetuación y desenlace de una persona hacia la conducta suicida. Por ello es necesario detectar rápidamente estos factores de riesgo, en donde se encuentra la desesperanza y efectivizar su intervención para lograr interrumpir un proceso que puede llegar a presentar un desenlace fatal. (Pérez, Ibáñez, Reyes, Atuesta y Suárez, 2008)

3.8 FACTORES PROTECTORES

Podría decirse que, en el área de la salud, se denominan *factores protectores*, a las características positivas detectables en un contexto determinado, ya sea en el mismo

sujeto, en su familia, en el grupo de amigos, entre otros, que favorecen el desarrollo humano y que a su vez contrastan el efecto de riesgo permitiendo tener conductas saludables.

En el presente trabajo se detalla lo expuesto por algunos autores en relación a los factores protectores en relación a la desesperanza, en particular orientado a la educación, pero entendiendo a su vez que esta es un fenómeno complejo que se puede dar en diferentes ámbitos a la vez.

En primer lugar, se presenta lo expuesto por Seligman (2017) quien manifiesta que la indefensión se debe prevenir. Esta prevención debe comenzar en los niños, en particular los que se encuentran entre los 10 años aproximadamente, mediante la enseñanza de habilidades del pensamiento y acciones optimistas. Esto permite que el niño vaya desarrollando barreras mediante el desarrollo de capacidades, fortalezas y virtudes en relación a los pensamientos pesimistas. Entendiendo que una persona optimista puede manejar mejor los contratiempos, siente que la causa de estos es controlable, y mayoritariamente se presentan como causas temporales, lograr obtener mayor productividad y mayor éxito, soportando de mejor forma el dolor, a diferencia de la persona pesimista que ve de manera negativa los contratiempos, siente que estos son permanentes y las causas son incontrolables, son jueces certeros de sus errores y generalmente no son productivos en cuanto sus acciones.

Por lo que agrega que estar expuestos desde chicos a sentimientos negativos predispone a la persona a una configuración de peligro, que dispara una alarma, que nos lleva a pensar que estamos en una situación de derrota. En cambio, las emociones positivas nos alertan sobre el crecimiento que la persona puede tener. Además, menciona que estas se dan en relación al pasado, al presente y al futuro. (Seligman 2017)

Plantea además que, para alcanzar ese estado optimista o esa felicidad, la persona debe trabajar en el desarrollo de sus virtudes y fortalezas, agrega que estas todos las tenemos más allá de las circunstancias que presenta la vida. Seligman (2017) agrupa las fortalezas en seis grandes grupos de virtudes, las cuales a su vez han sido valoradas a la largo de la historia de la humanidad.

A continuación, se mencionan dichas virtudes y fortalezas con el fin de que sean una herramienta de prevención entendiendo que se deben trabajar desde la niñez, pero a su vez como herramienta de trabajo para trabajar dicho fenómeno en los estudiantes de C.E.N.S de la modalidad de jóvenes y adultos:

- Sabiduría y conocimiento: donde encontramos la curiosidad, amor por el conocimiento, pensamiento crítico, originalidad e inteligencia práctica, inteligencia social, personal y emocional, perspectiva para analizar la realidad.
- Valor: dentro de esta virtud destaca la valentía para enfrentar las dificultades, perseverancia, integridad y autenticidad.
- Amor y humanidad: estas se relacionan con bondad y generosidad, amar y dejarse amar.
- Justicia: en esta virtud surge la fortaleza de trabajo en equipo, lealtad, equidad y liderazgo.
- Templanza: encontramos la fortaleza de autocontrol, humildad y modestia.
- Espiritualidad y trascendencia: resalta el disfrute de la belleza, la gratitud, la esperanza, la espiritualidad, el perdón así mismo como al otro, el sentido del humor y la pasión.

Dichas virtudes y fortalezas permiten que al desarrollarlas se lleve una buena vida, es importante mencionarlas ya que como se explica más adelante el estudiante de la modalidad de jóvenes ya adultos, ingresa al sistema con una autopercepción pesimista, formada a partir de sus experiencias anteriores de fracaso y la mayoría carece de las mismas.

Jensen (2004) en su libro cerebro y mente también plantea estrategias para prevenir la indefensión. Dicho autor afirma que los estudiantes pueden ser inmunizados contra la desesperanza aprendida. Por lo que para lograr esa inmunización es necesario trabajar en que los estudiantes puedan ver las conexiones entre sus acciones y los resultados, tener herramientas para actuar en situaciones estresantes y brindar estrategias reales y adecuadas para que estos puedan lograr sus metas. Otro elemento importante señalado por Jensen es orientar a los estudiantes para que exploren distintas causas y explicaciones de un fracaso en apariencia pequeño y, finalmente, también es importante que aprendan a movilizarse frente a la amenaza. Maldonado (1992) también resalta la idea de inmunizar a los niños y jóvenes frente a la desesperanza, mediante herramientas prácticas.

Por su parte Sonia Castro (2021), explica qué hacer con las personas que sufren desesperanza, ya sea en este caso un estudiante o un docente. La autora indica que este debe ser consciente de ello, reconocer y aceptar lo que le está pasando, una vez aceptado, lo ideal y lo recomendable es ir ayudando a la persona a encontrar esos aspectos donde sí tiene control, para luego llevar a cabo ciertas conductas en las que no va a fallar y no hay

posibilidad de error, estimulando así su valoración interna, descartando de a poco los pensamientos internos distorsionados. Además, agrega la importancia de que la persona escriba su iniciativa, su esfuerzo y recursos, para estimular así el optimismo.

CAPÍTULO 4- RENDIMIENTO ACADÉMICO

4.1 INTRODUCCIÓN

¿Qué quiere decir rendimiento académico? ¿Qué sucede con el rendimiento académico, en los estudiantes de C.E.N.S? ¿Qué problemáticas trae aparejadas el bajo rendimiento? ¿Cómo autoperciben su rendimiento los estudiantes?

Estas preguntas surgen para motivar el presente capítulo, que está orientado a explicar el rendimiento autopercebido de los estudiantes de C.E.N.S. del Valle de Uco. Entendiendo que las problemáticas de rendimiento académico, causan ausentismo, fracaso escolar y deserción en las diferentes modalidades educativas.

Esta realidad no es ajena a nivel nacional ya que, en Argentina, se puede observar que cada vez es menor el porcentaje de estudiantes que finalizan los niveles, de obligatoriedad escolar, últimas estadísticas nacionales grafican que de cada diez estudiantes que inician el secundario, solamente 4 estudiantes logran finalizar el mismo en tiempo y forma. (Centro de Estudio de Educación Argentina, C.E.A. 2022)

Partiendo de esta realidad se puede afirmar que el rendimiento académico es un fenómeno complejo y multi-causal. El mismo no está determinado por una sola variable, sino más bien intervienen en él diversos factores, que a su vez se ven influenciados por las características individuales de los sujetos. (Gaviria Ruiz y Grisales 2013, p. 418). Entre los factores que mayor intervienen en el rendimiento encontramos el emocional, el económico, el histórico, los pedagógicos, los institucionales y los familiares entre otros.

Todos estos factores que intervienen en el rendimiento se pueden observar de manera directa en los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos, los cuales traen a su vez el estigma de haber fracasado con anterioridad, en el sistema educativo (Montesino, 2010). Lo que afecta su autopercepción del rendimiento.

. Por ello en el presente capítulo se analiza el rendimiento académico, sus componentes y el rendimiento académico autopercebido. Con el fin de comprender la complejidad de este, prevenir las consecuencias del bajo rendimiento y favorecer una autopercepción positiva del rendimiento académico en los jóvenes y adultos del Valle de Uco. Entendiendo al rendimiento académico como un factor protector, motivador y generador de sentido en los mismos (Tamarasco, 2015 en Instituto de Ciencias para la Familia, 2018).

En un primer momento se presentan diferentes definiciones de rendimiento académico, para luego enfocarse exclusivamente en el rendimiento académico autopercebido, evaluado en el presente trabajo. Por último, se explican las problemáticas más comunes y los factores que influyen en el mismo.

4.2 ALCANCE DEL TÉRMINO

Como se mencionó anteriormente, el rendimiento académico es un concepto complejo en sí mismo, generalmente se lo relaciona con los resultados obtenidos en el aprendizaje, ya sea en general o en un área curricular determinada. Donde se comparan los resultados obtenidos por los estudiantes. Si los mismos reflejan calificaciones altas, logran un rendimiento académico positivo, mientras que si logran calificaciones negativas se establece que ese rendimiento fue negativo. Por lo que el rendimiento académico también es considerado un indicador de la calidad de la enseñanza. (Gutiérrez, Garzón y Segura 2021). Las calificaciones suelen ser los indicadores de logro más utilizados para estimar el rendimiento académico de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

El rendimiento académico es entendido por Palladino (1989) desde una mirada institucional como una posible medida de las diferentes capacidades que manifiestan las personas, luego de un proceso de formación. El mismo autor, lo define también partiendo de una perspectiva propia del estudiante, donde señala que el rendimiento es una capacidad del estudiante para responder a los estímulos educativos pre establecidos.

Otros autores como Navarro (2003) refieren al rendimiento escolar como el nivel de conocimiento que el estudiante demuestra en relación a sus pares y el nivel académico esperado.

La valoración del rendimiento académico en adultos, establece la relación entre lo que el estudiante aprende y lo que alcanza en el proceso de enseñanza, mediante el desempeño que va realizando. Rodríguez (2004 citado en citado en Gutiérrez, Garzón y Segura 2021 p 3).

La valoración del rendimiento puede ser en muchos casos arriesgada y polémica. Debido a que, al hablar de rendimiento, se establecen generalizaciones, que derivan en el olvido de los factores que influyen en el mismo, en especial el contexto, las características de los jóvenes y adultos y, las metodologías utilizadas por los docentes tanto en las clases como en las evaluaciones. (Garbanzo y Vargas, 2013).

Es así como cada institución educativa en este caso los C.E.N.S, siguiendo una normativa determinada, elabora los criterios para dar una valoración del nivel de rendimiento académico. Algunos centros, más allá de las notas, evalúan el mismo mediante indicadores como la cantidad de matrícula, promedio por espacio curricular, asignaturas aprobadas, entre otros (Gutiérrez, Garzón y Segura 2021).

Por todo lo explicado anteriormente, se asume en la presente investigación, que el rendimiento académico es la consecuencia de una serie de factores que se interrelacionan en el estudiante, ya sean los mismos de tipo interpersonal, intrapersonal o contextual. Siendo complejo asociar todos ellos en una misma calificación; por lo que se adopta la recomendación de De Miguel (2001, citado por Garbanzo, 2007; p. 5) quién advierte que “se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato, refiriéndose a las notas, y el mediato, en relación a las logros personales y profesionales”.

Frente a esto, se entiende para fines del trabajo, al rendimiento académico como una construcción, por parte del joven o del adulto, desarrollada en lo cotidiano, mediante pequeñas señales que muestran avances en los estudiantes como por ejemplo completar la carpeta, dar su opinión, integrar un grupo etc., lo que permite que el alumno en aula se sienta motivado, y genere un cambio en su autopercepción (Taramasco, 2015 en Instituto de Ciencias para la Familia, 2018). Estos pequeños logros deben ser valorados en el rendimiento de los jóvenes y adultos, ya que si solo se tienen en cuenta rendimientos inmediatos como las calificaciones dicha población puede llegar a generalizar su autopercepción negativa ante una mala nota o situación puntual (De Miguel 2001, citado por Garbanzo, 2007; p. 5).

Dado que los fines de esta investigación no buscan diferenciar estudiantes con alto rendimiento y bajo rendimiento, se decide evaluar la propia percepción del rendimiento, por lo que se hablará de “*rendimiento académico autopercebido*”. Entendiendo que este se relaciona con la complejidad del sujeto y las vivencias a las que se encuentra expuesto (Gaviria Ruiz y Grisales 2013).

4.3- RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO

Garbanzo (2017), explica que el autoconcepto académico está vinculado con los resultados obtenidos por los jóvenes o adultos y la motivación de estos en relación al aprendizaje. El autor además sostiene que tiene que ver con las percepciones y creencias

que cada estudiante presente en relación a sí mismo. Por ello sostiene la importancia de los aspectos internos, para la mejora del rendimiento académico. Entendiendo además que con el manejo de sus emociones y habilidades el estudiante puede mejorar su autopercepción y por ende su rendimiento.

Bandura (1999, p 192) diferencia el autoconcepto de la autoeficacia, si bien establece que son constructos que se relacionan, aclara que no son lo mismo. El autor refleja que el primero tiene que ver más que la evaluación que realiza el estudiante de su proceso, a diferencia del segundo que tiene que ver más con la ejecución que se realiza en una actividad planteada. Destaca además que ambos se relacionan debido a que necesitan poner en juego una autorregulación que implica procesos psicológicos para llevarse a cabo, entre los que menciona la importancia de trabajar la autoevaluación, la planificación y el automonitoreo.

El mismo autor explica además la autoeficacia en relación a lo académico, al igual que Hernández Jácquez, y Barraza (2013) quienes realizan un estudio de caso sobre el rendimiento académico y la autoeficacia percibida, donde los mismos explican los principales postulados de dicha teoría.

Por ello se destinará un apartado a la autoeficacia académica percibida, ya que como establece Bandura se relaciona con el autoconcepto. Señala además que las creencias de autoeficacia, están directamente relacionadas con el logro de metas y tareas que un estudiante se plantee. Por lo que, si las personas creen que no pueden producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”. Lo que se relaciona de manera directa con la desesperanza aprendida y el bajo rendimiento académico.

4.3.1 La autoeficacia percibida

La autoeficacia se puede definir siguiendo a Bandura (1999) como un conjunto de juicios que realiza cada persona, sobre sus propias capacidades en situaciones específicas que se le presentan. Estos juicios van a funcionar como un sistema de autocontrol interno, que se va a encargar de analizar la percepción, regulación y evaluación de la conducta del individuo, poniendo incluso lo emocional de por medio.

El autor destaca además que estos juicios son diferenciados dependiendo los contextos en los que se desenvuelva la persona, por lo que un joven o un adulto puede

percibirse eficaz en cuanto a su rol de madre, pero ineficaz en su rol de estudiante, esto lo percibe cada individuo mediante la autorreflexión de su desempeño.

4.3.2 La autoeficacia en el rendimiento escolar.

Se establece que el estudiante que presenta una autoeficacia positiva, lograra realizar de manera óptima la tarea educativa. Por lo que el desarrollo óptimo de una tarea educativa, no depende únicamente de las capacidades internas del sujeto, sino que también interviene la evaluación subjetiva que realiza, a partir de la información obtenida de diversas fuentes, acerca de la efectividad de sus experiencias anteriores (Hernández Jácquez, y Barraza 2013).

Por lo que sí existe una correlación positiva entre el grado de capacidades reales y el grado de autoeficacia percibida el estudiante de C.E.N.S generará altas expectativas, pero si esta correlación se da de manera negativa obtendrá bajas expectativas en relación a la tarea escolar, lo que deriva en problemáticas del rendimiento académico.

Finalmente, a partir de lo expuesto se puede afirmar que tanto la autopercepción del rendimiento académico como de la eficacia son claves para promover resultados positivos en el rendimiento académico, situación que en los estudiantes de C.E.N.S se ve influenciadas por sus experiencias previas. Cuando estas autopercepciones son negativas influyen en las expectativas de los estudiantes y en sus motivaciones, lo que se correlaciona directamente con los problemas generados por el bajo rendimiento (Hernández Jácquez, y Barraza 2013).

A continuación, se explican algunas de las problemáticas observadas en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, causadas por el bajo rendimiento académico.

4.4 RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO Y DESESPERANZA APRENDIDA

La desesperanza aprendida y el rendimiento académico se relacionan de manera directa como mencionan investigaciones previas en particular la de Willcox (2011, citado Gaviria Ruiz y Grisales 2013 p. 419), quien refleja que hay rastros de desesperanza aprendida tanto en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, esto deja en

evidencia la complejidad de dicho patrón reflejado en cada estudiante, obteniendo estos diferentes niveles de rendimiento y desesperanza.

Dichas autoras manifiestan además que cuando se conjuga en particular el bajo rendimiento con los componentes cognitivos, afectivos y motivacionales de la desesperanza aprendida, se pueden explicar todos los casos de fracaso escolar. En este caso se detallan los observados en los C.E.N.S.

Es importante aclarar que las problemáticas mencionadas a continuación no solo se dan en relación al bajo rendimiento, sino que también se pueden presentar de manera aislada (Terigi, 2017).

4.4.1 Bajo rendimiento

El bajo rendimiento es una de las problemáticas actuales más preocupantes y cuestionadas en relación a la educación, que trae aparejada diversas problemáticas y consecuencias, si esta no se previene o trabaja. En la actualidad se pueden observar que las diferentes normativas y acuerdos pedagógicos son modificadas por parte del gobierno, para que los estudiantes puedan pasar de año, presentando un rendimiento medio, o un bajo rendimiento ya que este se ha incrementado. (García, 2019)

Esta realidad queda evidenciada en lo que plantea Terigi (2007), quien asegura que cada vez más instituciones educativas buscan compensar aprendizajes, que los estudiantes no logran consolidar en tiempo y forma, lo que compromete su trayectoria escolar, generando problemáticas de bajo rendimiento.

La autora agrega además que, frente a estas acciones, aparecen problemas como el encontrar nuevas prácticas, que eviten la reiteración de estrategias obsoletas y sean significativas para los estudiantes. Por lo que el desafío principal que se presenta en las instituciones educativas es dejar de ver las propuestas como compensatorias, sino más bien enmarcadas en proyectos destinados a la enseñanza de manera abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones (Terigi, 2007).

Generalmente cuando se habla de bajo rendimiento se entiende que el estudiante tiene bajo rendimiento porque “no sabe nada” y por ello fracasa. Esta situación es observada en los estudiantes que ingresan al C.E.N.S. luego de haber vivido alguna experiencia de fracaso, hay una creencia impuesta de que estos “no saben nada”, incluso esta realidad es creída y aceptada por los mismos estudiantes (Coronado, 2016).

La realidad y la experiencia demuestran que esto no es así, ya que los estudiantes saben contenidos distintos, que tienen que ver con sus prácticas y sus contextos. Incluso algunos alumnos, en especial los adultos mayores, que hace tiempo no estaban en contacto con el sistema educativo son ejemplo de perseverancia siendo para sus compañeros e inspiración (Tedesco 2015).

Por ello la escuela debe estar atenta y hacer del aprendizaje algo significativo, valorado por los estudiantes y por sus familias. La motivación y el interés por la educación surgen en los jóvenes y adultos en primera instancia, cuando deciden volver al centro, pero se empieza a sostener cuando el docente cree en sus estudiantes y confía en sus capacidades. Por lo que el docente cumple un rol clave tanto para establecer un vínculo que motive al estudiante, como así en la detección de casos de riesgo (Roman, 2013).

4.4.2 Ausentismo

El ausentismo, preocupa en las diferentes instituciones educativas ya que este no permite garantizar los aprendizajes acordados, ya sea por el poco tiempo de exposición que presenta el estudiante en relación al contenido, o por la discontinuidad de experiencia de aprendizaje que se evidencia. Esto se ve agravado además cuando el estudiante, por diversos motivos no completa la tarea en la casa (Terigi, 2007).

No hay un único motivo de ausentismo en los C.E.N.S, los mismos son tan diversos como la diversidad encontrada en su población. Terigi (2007) menciona que en el joven y el adulto las causas más comunes son superposición con el horario de trabajo, ausencia durante un periodo prolongado de tiempo en las mujeres como consecuencia de la maternidad, o en ambos sexos debido de trabajos ocasionales o temporales, lo que da como resultado una trayectoria discontinua en la estudiante marcada por el gran nivel de ausentismo. La autora agrega además que, desde el punto de vista de las respuestas pedagógicas, se requiere conocer las causas del ausentismo y comprender las consecuencias, para generar a nivel institucional propuestas que puedan resolver la correlación entre el menor tiempo de asistencia y el logro de los aprendizajes básicos.

Tedesco (2015) resalta la importancia de prestar atención al ausentismo y establece que es importante garantizar la asistencia de los jóvenes y adultos a los diferentes centros, ya que la escuela cumple un rol de inclusión que va más allá del proceso de aprendizaje.

4.4.3 Fracaso escolar

La no detección a tiempo del bajo rendimiento escolar, genera el fracaso escolar, desde la mirada integral del trabajo este no es considerado un problema solo del estudiante, sino más bien de todos los agentes intervinientes, ya que la educación además no es solo una calificación sino más bien implica desarrollo personal, intelectual, ético, afectivo y social. Si lo llevamos a la vida cotidiana, se asume que nadie quiere fracasar, por lo que no se puede ver como algo que la persona elige alejado del dolor o de la angustia.

Por lo que se entiende que el fracaso escolar, se da cuando la escuela no logra hacer de la trayectoria escolar un proceso gratificante, o exitoso para un estudiante puntual o un grupo de estudiantes. Donde estos estudiantes van a presentar probabilidades de no aprender lo necesario o tener buenos desempeños en las diferentes materias, de repetir de grado, de dejar de asistir a clases o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar. Si se habla de esta problemática en América Latina encontramos que el fracaso escolar es una de las problemáticas que más se ha estudiado, y que mayor porcentaje elevado presenta en la zona. Esto lo hace complejo ya que el fracaso escolar afecta mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres, llevando al sujeto a sentirse doblemente excluido (Roman, 2013).

4.4.4 Deserción escolar

Palladino (1989 p 29) define la deserción como “el abandono por parte del alumno de un ciclo o nivel educativo”. El autor además agrega que el fenómeno opuesto es la retención, entendiendo esta como la permanencia del alumno que comienza en un determinado ciclo y sostiene que la mayor consecuencia de la deserción es el desgranamiento, situación donde se produce la disminución progresiva del número de alumnos.

El abandono y la deserción escolar, es sin duda el escalón final y casi irreversible de las problemáticas del bajo rendimiento, surgiendo este como consecuencia del fracaso escolar. Frente a esto es tiempo de mirar la deserción escolar como un proceso complejo donde la sociedad, la escuela son responsables, no solo el estudiante aislado. Tedesco (2010) ya evidenciaba la gravedad de la situación indicando que, en Argentina, aun cuando terminar el secundario es obligatorio, a partir de la Ley 26.206/06, el 70% de los estudiantes

que ingresa al nivel secundario no termina el mismo. Además, plantea que si la estadística se tiene en cuenta desde el nivel inicial solo el 30% que inicia la escuela en dicho nivel termina está en tiempo y forma, situación que se ve agravada en la actualidad.

Se entiende que quién decide dejar la escuela, toma la decisión luego de no sentirse parte de esta, luego de haberse esforzado o incluso de haber tratar de combinar la escuela con su realidad de vida, por un periodo largo de tiempo. Por lo que terminan desertando aquellos para los que la escuela pierde el sentido, y aquellos que perdieron la confianza en sus capacidades, los que repitieron varias veces y se quedaron sin amigos o referentes, los que en la escuela no encontraron tampoco un apoyo que tampoco tienen en sus familias o incluso en la sociedad. En suma, se convierten en desertores, los vencidos por la escuela y sus prácticas (Roman, 2013).

Según el reporte del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, (2010), la deserción escolar se incrementa a partir de los 13 años. Dejando en evidencia que la mitad de la población de entre 17 y 18 años ya no asiste a la escuela. Lo que provoca un retraso escolar ya que reflejan además que ocho de cada diez jóvenes latinoamericanos, de 24 años se encuentren desvinculados del sistema educativo formal (SITEAL, 2010).

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

Esta realidad queda demostrada con el estudio brindado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (C.E.P.A.L) en su Panorama Social del 2007, quien muestra que los jóvenes que presentan mejor condición económica en Latinoamérica logran terminar el 80% el secundario, mientras que los sectores con ingresos más bajos solo terminan el 20% (C.E.P.A.L 1997, en Roman 2013).

En Mendoza esto no es ajeno ya que se observa una diferencia en la cantidad de egresados dependiendo de si la gestión es estatal o privada. El estudio realizado por Centro de Estudios de la Educación Argentina (C.E.A) de la Universidad de Belgrano, establece que la relación obtenida entre los ingresantes de primer año del secundario en 2016 y egresados en 2019 en la provincia de Mendoza es la siguiente: gestión estatal 37,5%, y gestión privada: 63,8%, lo que da un total de 43.2% de egresos (Diario Mendoza, 2022).

En los C.E.N.S. la deserción se empieza a observar a partir de mayo cuando comienzan las evaluaciones, otra fecha clave es el cierre del primer semestre y nuevamente en septiembre debido a las evaluaciones. Por lo se estima que finaliza el año solo un pequeño porcentaje. Frente a esto es importante destacar que el joven o el adulto que regresa al centro después de las vacaciones de invierno ya logro vencer una etapa y va generando un nuevo sentido en su vida (Taramasco, 2015 en Instituto de Ciencias para la Familia 2018).

Frente a esta realidad es importante destacar que la mayoría de los estudiantes que abandonan los centros, terminan sintiéndose fracasados y aprendiendo que no son suficientes, que siempre les falta algo, que no se esfuerzan lo suficiente. Por lo que se debe mirar la deserción como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, que afecta de manera directa la autovaloración del sujeto y por ende su proyecto de vida (Roman, 2013).

4.5. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Urquijo (2002) explica que el rendimiento académico es un proceso complejo en donde intervienen diferentes variables. Entre las que destaca condiciones psicológicas, condiciones cognitivas, metodología utilizada en la institución, vínculos con los docentes, y los diferentes contextos en especial el económico y cultural. Por lo que, si se desglosa cada una de estas, encontramos que la lista de variables relacionadas al rendimiento académico es extensa y en muchos casos se desarrollan de manera relacionada.

Garbanzo (2007), propone una interrelación entre variables personales, institucionales y sociales, para explicar el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Dichos factores pueden trasladarse a otros niveles y modalidades, por lo que su clasificación se detalla con el fin de comprender la complejidad de los mismos, en los estudiantes del nivel secundario, de la modalidad de jóvenes y adultos.

El autor establece tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que se explican a continuación (Garbanzo 2007 p 47 a la 58).

4.5.1 Determinantes personales

En los determinantes personales se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de diferentes variables, agrupadas en subjetivas, sociales o institucionales. Dentro de este el autor menciona los siguientes factores:

- La competencia cognitiva: esta se entiende como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva. En esta queda en evidencia la autopercepción sobre sus capacidades y habilidades intelectuales.
- La motivación: es otro determinante personal, que se subdivide en distintas facetas:
 - a) La motivación intrínseca: se da en función de las aspiraciones internas que mueven al estudiante a alcanzar una meta.
 - b) La motivación extrínseca: se relaciona con aquellos factores externos al estudiante, que a su vez interactúan con lo internos resultando un estado de motivación.
- Las condiciones cognitivas: son las funciones cognitivas y estrategias de aprendizaje que el estudiante lleva a cabo relacionado con la selección, organización, y elaboración de los aprendizajes.
- El autoconcepto académico: como se mencionó con anterioridad se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma.
- La autoeficacia percibida: se refiere a las creencias que tiene el sujeto para ejecutar una tarea, la misma va de la mano de la motivación.
- Bienestar psicológico: relacionado con un sentimiento de satisfacción y tranquilidad personal.
- La asistencia a clases: se refiere a la presencia del alumno en las aulas, más específicamente en las clases.
- Las aptitudes: se asocian a habilidades para realizar determinadas tareas por parte del estudiante.
- El sexo: en está no se encuentra una relación directa en cuanto las habilidades, pero si puede influenciar en las actividades o demandas sociales de cada uno.
- Formación académica previa a la universidad: este si bien es específico del nivel, también puede ser predictivo el nivel previo al secundario.

4.5.2 Determinantes sociales.

Son todos los factores de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, estas también se relacionan a su vez con las personales o institucionales. Entre los factores de índole social encontramos

- Diferencias sociales: este factor hace referencia a las desigualdades sociales y culturales. Entre estos se destaca la pobreza.
- El entorno familiar: siendo uno de los más importantes, ya que puede convertirse en motivador o limitador directo, según las interacciones que realiza con el estudiante. En especial se destaca la influencia del padre y la madre.
- Nivel educativo de la madre: se separa ya que algunos estudios establecen que mientras mayor es el nivel educativo de la madre, mayor será el apoyo al estudiante.
- Capital cultural: se refiere a las distintas experiencias que enriquecen y acompañan el desempeño educativo. Entre los que se destaca leer libros.
- Contexto socioeconómico: este se refiere al lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje, el autor destaca que este influye, pero no determina.
- Variables demográficas: se refiere a la zona geográfica de procedencia del estudiante.

4.5.3 Determinantes institucionales

Esta categoría se refiere a todos los componentes relacionados con la Institución educativa, como se mencionó con los otros determinantes, estos también se relacionan con los anteriores.

- Elección de los estudios según interés del estudiante: se refiere a la forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la institución.
- Complejidad de los estudios: se da en relación a la dificultad de algunas disciplinas puntuales.
- Condiciones institucionales: este factor hace referencia a las condiciones edilicias como las aulas, los servicios que se ofrecen, y a su vez también refiere al plan de estudios, la formación del profesorado entre otros.
- Servicios institucionales de apoyo: son todas las herramientas de ayuda que brinda la Institución entre los que se encuentran desde las becas hasta apoyos psicológicos brindados por la escuela.

- Ambiente estudiantil: hace referencia a la relación que se establece con los compañeros.
- Relaciones estudiante profesor: refiere a las expectativas que el estudiante tiene del profesor, y el vínculo que estos establecen.
- Pruebas específicas: son las evaluaciones o trabajos solicitados por cada materia.

El segundo modelo que es válido citar a fines del trabajo de investigación es el propuesto por Gaviria Ruiz y Grisales (2013) estos agregan a los factores mencionados anteriormente las sustancias psicoactivas y la autoestima. Dicha clasificación se tiene en cuenta ya que es significativa para la ubicación geográfica del trabajo de investigación.

A la hora de hablar de sustancias psicoactivas, creemos importante destacar la definición que brinda la Organización Mundial de la Salud (2004), esta explica que las drogas son sustancias ya sea de origen natural o artificial, que modifican una o más funciones de la persona. Por lo que en relación a esta definición podemos encontrar según Navalón y Ruiz (2017) drogas de uso legal como el cigarrillo, el alcohol o de uso ilegal como la marihuana, cocaína, clorhidrato de cocaína, PBC, heroína, etc. Estas en cuanto sustancias psicoactivas son aquellas que alteran directamente los estados de conciencia.

En cuanto a la autoestima los autores refieren que es entendida como la imagen o percepción que cada persona tiene sobre su valor y competencia como ser humano. El estudiante que logra tener una imagen positiva de sí, se acepta como es, con sus limitaciones y capacidades, como así también sus emociones. Esto le permite confiar en las propias capacidades y a la vez confiar y valorar a los otros, lo que le permite lograr una adecuada adaptación social y mejor manejo en la vida (Riquelme, et al, 2005).

4.6 ESPERANZA, MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO Y EL C.E.N.S COMO GENERADOR DE SENTIDO

Según Coronado (2016), la esperanza es aquella que nos mueve a la acción, permite además la percepción de que las metas pueden ser alcanzadas, se relaciona así con la visión que tenemos sobre el futuro. Esta perspectiva vital, podría caracterizarse dentro de un continuo optimismo si se encuentra presente y pesimismo si no se da. Este continuo varía continuamente en cuanto el proyecto educativo de un estudiante si no tiene motivaciones sólidas.

Por lo que la capacidad de aprender cómo se menciona también está condicionada por la motivación, que no es más ni menos que lo que nos mueve en una dirección y con

una finalidad determinada. Los psicólogos advierten que, la motivación extrínseca es más estable, a diferencia de la extrínseca donde los estudiantes reflejan que el éxito se da por azar (Waipan y Merker, 2017).

Entonces se puede afirmar que sin esperanza no hay expectativa y sin expectativa no hay meta o esfuerzo razonables por cumplir que el sujeto se pueda proponer por cumplir, por lo que no hay sentido en seguir estudiando y en casos más graves esto trae aparejado un sinsentido en otros aspectos de la vida (Coronado y Gómez, 2019).

La motivación es una variable central en cualquier modelo de aprendizaje, esto nos lleva a pensar que muchos jóvenes y adultos han “aprendido” a fracasar y que resulta preciso colaborar activamente en el proceso de dismantelar o deconstruir ese aprendizaje. Así poder construir nuevos aprendizajes sobre sí mismos y sus posibilidades, que le permitan formular nuevas metas sobre sí mismos y sus posibilidades. Por lo que la forma en que los jóvenes o adultos receptionan las expectativas puestas en sus proyectos, pueden tener efectos movilizadores o paralizantes (Dussel, 2020).

Teniendo en cuenta esto se puede observar que la esperanza es un recurso de afrontamiento de las tensiones provocadas por las dificultades que presenta la vida. Mientras que la desesperanza actúa de manera contraria señalando derrotismo, resignación, una orientación fatalista. Por ende, los sujetos con modalidades de interpretación de la realidad pesimista fatalista, tienden a utilizar estrategias de escape-avoidance (Coronado, 2016).

Siguiendo a Malaisi (2021) un pesimista tiende a hacer hincapié en los problemas, las fallas, lo que falta, lo que anda mal o podría andar mal, por lo que sus autodiálogos lo predisponen para el fracaso, por ejemplo “no voy a aprobar un examen”, “siempre tengo mala suerte”.

Siguiendo a Waipan (2017), una persona que presenta un estilo atributivo optimista, tiene más chances de sobreponerse a una situación difícil que una persona pesimista. Quienes trabajan con jóvenes, deben escuchar e identificar los estilos explicativos de los estudiantes a fin de interpelarlos y permitirles ampliar su propio repertorio de respuestas.

Así, para tener expectativas positivas funcionales y realistas es preciso que el sujeto, en este caso los jóvenes y los adultos se perciban como capaces; para esto deben desarrollar cierta confianza en sus capacidades. Las acciones y mensajes de otros inciden, (docente, familia, amigos) asimismo, en esta confianza en la propia capacidad y en la motivación para lograr las metas propuestas (Coronado 2016).

La Universidad Católica Argentina en el año 2022, realizó una investigación que denota la realidad de los jóvenes que fracasaron en el sistema escolar y que no presentan esperanza, ni motivación. Esta se denominó “Jóvenes de 18 a 24 años que no estudian ni trabajan en la Argentina urbana pre-post pandemia (2017-2021)” este reveló resultados alarmantes en cuanto las problemáticas mencionadas. El mismo dio como resultado que en Argentina 1 de cada 4 jóvenes no trabaja ni estudia. Lo explica que estos jóvenes presentan una doble exclusión, tanto del sistema educativo, como del mundo laboral, Además agrega que se da un mayor porcentaje en mujeres, ya que en muchos casos deben quedarse a cuidar a los hijos (Meaños, 2022).

Este estudio además es significativo porque refleja una nueva categoría, los jóvenes “ni, ni, ni”, estos son aquellos que ni estudian, ni trabajan, ni buscan hacerlo. Reflejando un porcentaje de 2 de cada 10 jóvenes en contextos vulnerables (Meaños, 2022).

Frente a esta realidad el C.E.N.S cumple un rol fundamental, en cuanto al cambio de paradigma de estos jóvenes. Por ello, resulta sumamente importante que como señala Lewin (2017), que cuando un joven o un adulto llega al centro educativo, los docentes trabajen la motivación en el aula, generando un buen clima de trabajo, alentando el trabajo en equipo, no permitiendo las críticas negativas, focalizando en el esfuerzo y no solo en los resultados, haciendo foco en lo positivo, ayudando a los estudiantes a autocorregirse. Siguiendo a la misma autora (2020), mantener a los estudiantes motivados, constituye un reto muy grande, aun para los docentes más experimentados. Es importante enseñarles a los estudiantes a gestionar las emociones que no los benefician y los traba. (Lewin, 2020).

Taramasco (2015 en Instituto de Ciencias para la Familia 2018) señala además la importancia radica en que el estudiante de C.E.N.S. encuentre un sentido de vida, y refiere que lograr la terminalidad del secundario, contribuye a cumplir este propósito. Por ello retoma lo planteado por Victor Frank, que refleja que al hombre se le puede quitar todo, menos la posibilidad de elegir su propio camino, frente a las diferentes circunstancias. La autora además refleja la importancia de incorporar en las prácticas la Neurociencia. Entendiendo que esta explica la capacidad del cerebro de modificarse, para establecer nuevas redes neuronales, y establecer nuevas creencias. Además sostiene que el cerebro sólo aprende si se encuentra motivado (Manes, 2014).

En el siguiente capítulo trabajaremos sobre la realidad del joven y del adulto que asiste al C.E.N.S, a partir de una mirada integral que permita dimensionar su complejidad

y nos ayude a cuestionar si frente a la realidad de estos estamos siendo gestores de esperanza o desesperanza.

FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5 -MARCO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de Investigación

El presente trabajo es, por su carácter, cuantitativo, ya que se encuentra centrado en aspectos objetivos susceptibles de cuantificación. Las variables que se estudian son Desesperanza Aprendida y Rendimiento Académico Autopercebido, las mismas son observables, medibles y cuantificables, mediante pruebas estandarizadas. Según Hernandez Sampieri (1998) el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. En este sentido también podemos decir que es probatoria, porque se utiliza la recolección de datos para probar las hipótesis, en relación a una muestra significativa.

Pretende además ser un trabajo final de licenciatura que responda al modelo ecológico, debido a la contextualización de los datos de manera transversal, dentro de un tiempo único.

5.2 Hipótesis

1- Existe una relación indirecta entre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercebido en Estudiantes del Secundario de jóvenes y adultos C.E.N.S, que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.

2- Los estudiantes del Nivel Secundario de jóvenes y adultos C.E.N.S que estudian en el Valle de Uco Mendoza en el año 2022, presentan indicadores de desesperanza aprendida.

3- Los estudiantes del Nivel Secundario de jóvenes y adultos C.E.N.S. que estudian en el Valle de Uco Mendoza en el año 2022, presentan un bajo rendimiento académico autopercebido.

4- Las problemáticas económicas y afectivo-emocionales son las que más influyen en el rendimiento académico autopercebido en estudiantes del Nivel Secundario de jóvenes y adultos C.E.N.S., que estudian en el Valle de Uco, Mendoza en el año 2022.

5.3 Diseño de investigación

Siguiendo a Hernandez Sampieri (2006) se define el diseño como el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación. En este trabajo, se ha utilizado un diseño corresponde al tipo no experimental, y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural

Además, es descriptivo correlacional, descriptivo, porque se busca describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; detallando cómo son y cómo se manifiestan. Su fin es buscar especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. A su vez cómo se mencionó es correlacional, porque pretende medir el grado de correlación entre variables, sobre una muestra particular jóvenes y adultos que estudian en C.E.N.S., definiendo variables.

5.4 Operacionalización de variables

5.4.1 La Variables de desesperanza aprendida son:

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ITEMS
COGNITIVAS	Apercepción de no control.	Asunción por parte de la persona, de que ninguna conducta que lleve a cabo en ese momento, evitará la situación desagradable. En la educación se da cuando el estudiante aprende que sus respuestas no se relacionan con los resultados	1. No hay una relación directa entre lo que hago y las calificaciones que he obtenido. 10. Las calificaciones que obtengo dependen completamente de mi esfuerzo. 18. El reconocimiento que los alumnos obtienen por parte del profesor es independiente del esfuerzo que ellos muestren.
		Asunción por parte de la persona de que ninguna acción que lleve a cabo en el futuro modificara la situación aversiva.	2. En un futuro cercano seguiré obteniendo malos resultados pues no hay una relación entre el esfuerzo que pueda hacer y los

	Expectativa de no control.		<p>resultados que obtendré.</p> <p>11. Pienso que en el futuro lejano seguiré sin obtener notas altas pues no existirá relación entre los esfuerzos que realice y las calificaciones que se me otorguen.</p> <p>19. Si en un futuro inmediato se me presentara una dificultad en los estudios no podré hacer nada para evitarlo.</p>
TIPOS DE DÉFICIT	Motivacional	La persona presenta una disminución para empezar diferentes acciones nuevas.	<p>3. Cuando obtengo notas reprobatorias disminuyen mis ganas de intentar algo para mejorar.</p> <p>12. Cuando repruebo un examen me tardó más en recuperar las ganas de estudiar que cuando apruebo.</p> <p>20. Al reprobar algunas materias se reduce mi motivación por la carrera que estudio.</p>
	Cognitivo	La persona refleja una disminución en la velocidad de respuestas de escape, y en la adquisición de nuevos aprendizajes.	<p>4. Después de reprobar un examen se me dificulta aprender nueva información relacionada con el contenido de ese examen.</p> <p>13. Cuando repruebo un examen tardó más en recuperar mi ritmo de estudio y aprendizaje que cuando apruebo.</p> <p>21. Se me dificulta aprender nueva información perteneciente a las materias en las que he reprobado.</p>

	Emocional	La persona presenta una disminución en su valía, por lo que la desesperanza se vive como personal.	<p>5. Mi autoestima disminuye cuando sólo yo tengo dificultades con una materia mientras otros compañeros la tienen fácil.</p> <p>14. Mi amor propio disminuye cuando noto que otros compañeros pueden resolver exitosamente situaciones escolares en las que yo fracaso.</p> <p>22. Cuando mis fracasos en el ámbito escolar se deben a mis características personales el aprecio que me tengo disminuye.</p>
	De autoestima	La persona presenta un estado anímico negativo y melancólico hacia sí mismo.	<p>6. Me entristece no poder evitar que me vaya mal en los estudios.</p> <p>15. Cada vez que me va mal en mis estudios y no puedo remediarlo me deprimó.</p> <p>23. Cuando me va mal en los estudios y no puedo remediarlo disminuye mi ánimo.</p>
	Locus de control.	<p>Presenta dos tipos, dependiendo de donde proviene la causa:</p> <p>Personal (causa interna)</p> <p>Impersonal (causa externa).</p>	<p>7. Las cosas malas que ocurren en los estudios se deben a razones pasajeras.</p> <p>16. Las situaciones que provocan que me vaya mal en los estudios permanecerán igual.</p>

ATRIBUCIÓN CAUSAL	Amplitud	Dos tipos, según si la problemática afecta un ámbito o varios. Global Específica.	8. Las razones que provocan que me vaya mal en los estudios también afectan muchas otras áreas de mi vida.
	Duración	Dos tipos, dependiendo de la durabilidad de la problemática Permanente (estable) Pasajera (inestable).	9. Las cosas malas que me ocurren se deben a características de mi persona que no puedo controlar. Pretende medir la tendencia de la causa atribuida como más interna empleando una escala estimativa. 17. Las cosas malas que me ocurren se deben a situaciones del ambiente que están fuera de mi control.

5.4.2 Las Variables de rendimiento académico autopercebido son:

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ITEMS
AUTOPERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO	Rendimiento Académico Autopercebido.	Autovaloración de los resultados obtenidos por los jóvenes y adultos.	1.1 ¿Cómo considera que es su rendimiento académico?
	Satisfacción con el rendimiento académico.	Nivel de conformidad que presenta la persona con su trayectoria escolar.	1.2 ¿Se siente satisfecho con su rendimiento académico?
	Dificultad en los espacios curriculares	Rendimiento relacionado a cada materia.	2.1 ¿Presenta dificultades en cuantos Espacios Curriculares?
	Posibilidad de abandonar	Visión del estudiante en relación a la deserción escolar.	2.2 ¿Ha pensado en abandonar el C.E.N.S?

	Futuro Académico	Visión de futuro en relación a lo académico. Nivel de proyección del estudiante.	2.4 Respecto a su futuro académico, usted considera que: Finalizará con éxito sus estudios Finalizará, pero con dificultades No finalizará 2.5 ¿Ha pensado en seguir estudiando, al finalizar sus estudios secundarios?
VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO AUTOPERCIBIDO	Problemas de Aprendizaje Específicos	Dificultades de procesamiento de base neurológica las cuales pueden interferir con el aprendizaje.	-Comprensión Resolución de Problemas -Hábitos de estudio- Atención -Memoria a corto Plazo -Memoria a Largo plazo - Fallas en la organización perceptual -Lentitud en el procesamiento de la información - Expresión oral -Producción escrita -Todas -Ninguna -Otras
	Discapacidad	La persona presenta alguna limitación, ya sea de su facultad física o mental que imposibilita o dificulta el desarrollo normal de la actividad, en este caso el aprendizaje.	-Motriz -Intelectual -Mental -Sensorial -Todas -Ninguna -Otras
	Problemas Económicos	Situaciones de riesgo, en que los estudiantes jóvenes y adultos abandonan el	-Desempleo - Pobreza - Trabajo en Negro -Trabajo Precarizado

		objetivo de estudiar, para priorizar su bienestar económico.	-Priorización del trabajo al estudio -Todas - Ninguna -Otras
	Problemas Familiares	Situaciones de riesgo, en que los estudiantes jóvenes y adultos relegan el objetivo de estudiar, por estereotipos familiares.	-Situación de vulnerabilidad -Priorización del cuidado de los hijos al estudio - Falta de acompañamiento de la familia, al adulto que estudio -Matriz familiar que no valora el estudio -Violencia familiar -Todas -Ninguna -Otras
	Problemas Socio Culturales	Características propias de la cultura donde se desenvuelve la persona que influyen negativamente en la valorización de la educación, como forma de optimizar su calidad de vida.	-Comunidad machista -Sometimiento de la mujer como ama de casa vs mujer que estudia. -Falta de proyecto de vida -Resignación al estado en que se encuentran -Satisfacción en el consumo inmediato y superfluo - Adicciones cerca en el contexto - Todas - Ninguna -Otras
	Dificultades Afectivas Emocionales	Estados anímicos y/o patologías psicológicas que interfieren en el desarrollo exitoso de una trayectoria de aprendizaje.	-Sentimiento de impotencia/ frustración --Baja Autoestima - Abulia - Apatía - Ansiedad -Depresión - Dificultad en las relaciones personales

			<ul style="list-style-type: none"> -Cansancio/ Nervioss- Ausentismo reiterado/ falta de perseverancia -Todas - Ninguna -Otra
	Dificultades Institucionales	<p>Características de los diferentes centros educativos donde se desenvuelve el estudiante. Incluyen todas las características estructurales y funcionales de cada centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Explicaciones pobres de los docentes. -Falta de acompañamiento de la Institución Servicio de Orientación/Dirección -Mala relación con docentes -Mal clima Institucional - Falla en la Organización Institucional - Todas - Ninguna -Otras

5.5 Muestra

Según Hernandez Sampieri (2006), la muestra “es un subgrupo de población del cual se recolectan los datos y debe ser representativa de dicha población”. La selección de la muestra se llevó a cabo en los C.E.N.S del Valle de Uco, de manera no intencional, ya que como condición de la misma solo se solicitó que fueran alumnos de dichas instituciones educativas, sin tener en cuenta la edad, el género, su rendimiento o alguna otra variable que haga a la individualización de la persona.

La muestra del presente trabajo está constituida por 152 (ciento cincuenta y dos) adolescentes, jóvenes, y adultos de los cuales 70 (setenta) eran de género femenino, 80 (ochenta) eran de género masculino y 2 (dos) de otro género no especificado.

La edad de los participantes de la muestra varió entre los 17 años a los 57 años, con una media de 22 años, y una desviación típica de 7.01 años. Lo que deja en evidencia la gran franja etaria que convive en la modalidad.

Como se mencionó con anterioridad la muestra se realizó en el Valle de Uco, Provincia de Mendoza, siendo importante destacar que se contó con la participación de todos los centros, obteniendo como resultado 68 estudiantes evaluados en el departamento

de Tunuyán, 28 estudiantes del departamento de Tupungato y 57 estudiantes del departamento de San Carlos.

En el siguiente capítulo se puede observar una descripción de la muestra más detallada a través de tablas y gráficos que ilustran y caracterizan los participantes del presente estudio.

5.6 Instrumento

Se utilizaron tres instrumentos diferentes, dos elaborados especialmente para esta investigación y uno propuesto por Rosales Alvarado (2017) que pretende medir la indefensión aprendida en relación al ámbito escolar. A continuación, se presentan las mismas:

5.6.1 Ficha Personal - Encuesta semiestructurada.

Incluye preguntas sobre datos personales, género, edad, estado civil, cantidad de hijos/as, lugar de residencia y realización de actividades extraescolares. A su vez, también se indagan datos socioeconómicos, que indagan sobre la dimensión laboral y el nivel educativo familiar. Por último, solicita datos académicos que refieren a qué C.E.N.S. asiste, año que cursa, año que dejó el secundario orientado y nivel de asistencia. Ver Anexo: (Instrumento 1).

El mismo se realizó con el fin de conocer en profundidad a las personas de la muestra y facilitar la comprensión de los resultados. Es importante destacar que la misma fue anónima y presentaba el consentimiento informado.

5.6.2 Cuestionario de Rendimiento Académico - Encuesta semiestructurada.

Este evalúa el rendimiento académico autopercebido mediante preguntas de opción múltiple y preguntas de desarrollo.

En un primer momento, indaga sobre temáticas relacionadas al rendimiento en sí mismo, la satisfacción en relación a éste y las causas del buen o mal rendimiento, como así también, su visión de futuro en relación al mismo, la motivación para terminar la formación y las posibles dificultades en algún espacio curricular. En segundo momento, se evalúan

los factores que influyen en el rendimiento, entre los que figuran problemas de aprendizaje, discapacidad, problemas económicos, problemas familiares, problemáticas socio-culturales, dificultades afectivas emocionales y dificultades institucionales.

Cuenta con un total de 16 preguntas, destinadas especialmente a estudiantes de C.E.N.S.

5.6.3 Inventario de desamparo aprendido. Rosales Alvarado (2017).

Este fue realizado por Rosales Alvarado (2017) y es utilizado para evaluar la indefensión escolar aprendida. El mismo se considera una técnica de autorreporte y permite que el estudiante seleccione entre opciones que van del 1 al 4 en una escala de tipo LIKERT, siendo el 1: totalmente en desacuerdo, 2: medianamente en desacuerdo, 3: medianamente de acuerdo y 4: totalmente de acuerdo.

Esta escala tiene una alta consistencia interna y presenta una alta fiabilidad, ya que en las pruebas obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 86%. Está formado por 23 ítems. La factorización de los ítems se divide en las siguientes categorías:

- 1- Cognitivos: apercepción de no control y expectativa de no control.
- 2- Los déficits que lo acompañan (los dos primeros son necesarios para indicar el patrón):
 - a. Motivacional: necesario para considerar el patrón como presente.
 - b. Cognitivo: necesario para considerar el patrón como presente.
 - c. Emocional: no necesario, condicional.
 - d. De autoestima: no necesario, condicional.
3. Las tres dimensiones sobre el tipo de atribución causal realizada:
 - a. Locus de Control: más personal (causa interna) o más impersonal (causa externa).
 - b. Amplitud: Más global o más específica.
 - c. Duración: Más permanente (estable) o más transitoria (inestable).

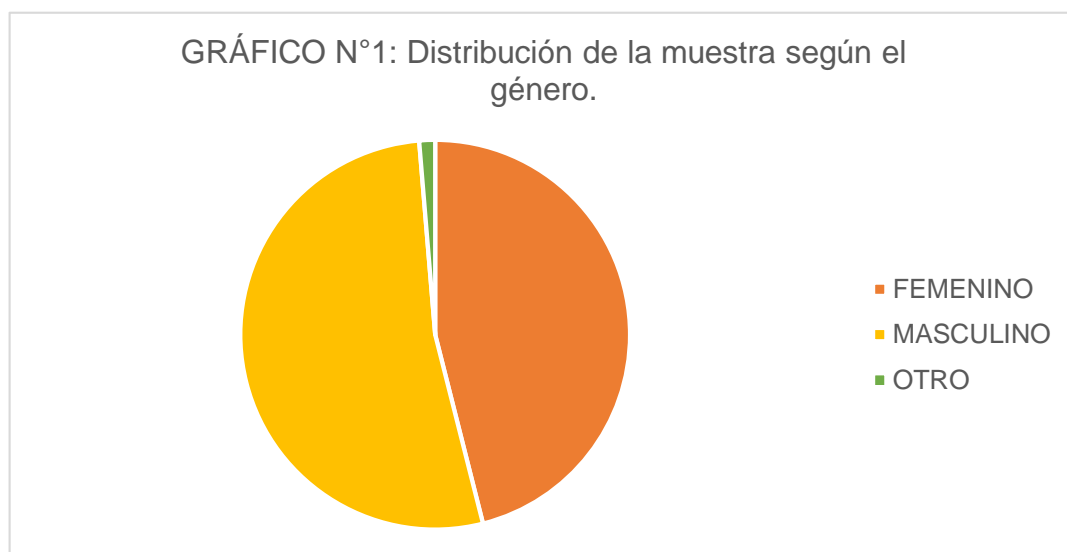
Es importante destacar que estas categorías que evalúa el inventario, no dependen una de la otra, sino que más bien se puede analizar de manera separada.

CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 DESCRIPTIVOS

6.1.1 Descriptivos de la muestra

En total, se entrevistaron a 152 (ciento cincuenta y dos) adolescentes, jóvenes, adultos, de los cuales 70 eran de género femenino, 80 eran de género masculino y 2 de otro género no especificado.



Fuente: Datos propios 2022

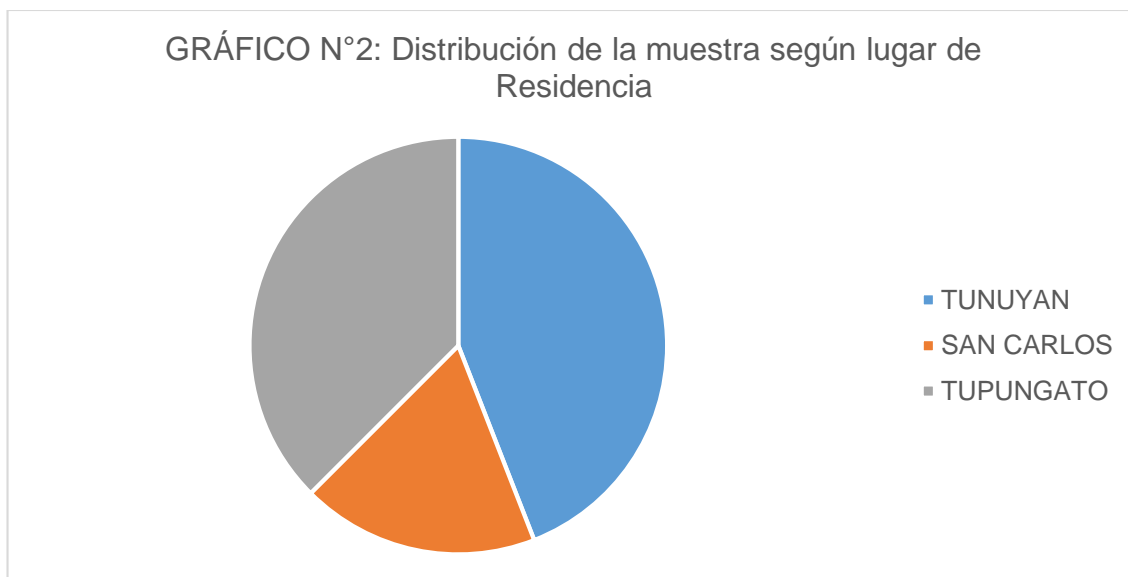
La edad de los participantes de la muestra varió entre los 17 años a los 57 años, con una media de 22 años, y una desviación típica de 7.01 años. Lo que deja en evidencia la gran franja etaria que convive en la modalidad.

TABLA N°1: Estadísticos descriptivos de Edad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	152	17	57	22,07	7,018
N válido (según lista)	152				

Fuente: Datos propios 2022

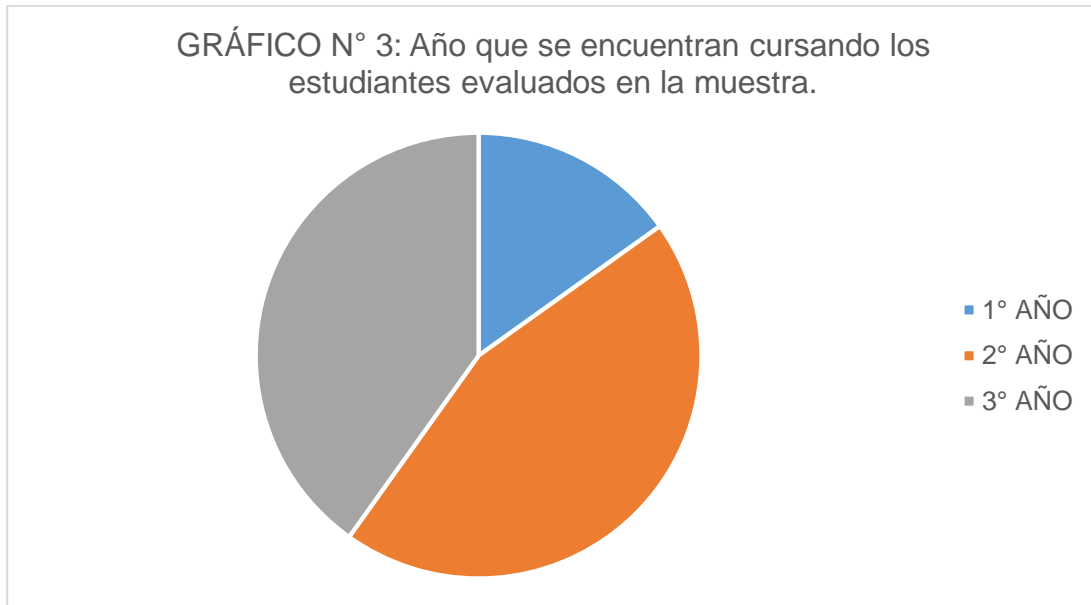
Con respecto a la residencia de la muestra, cabe destacar que se realizó en el Valle de Uco, Provincia de Mendoza, obteniendo como resultado 68 estudiantes evaluados en el departamento de Tunuyán, 28 estudiantes del departamento de Tupungato y 57 estudiantes del departamento de San Carlos.



Fuente: Datos propios 2022

En relación a la situación académica actual de la muestra, se obtuvo como resultado que la mayoría se encuentra cursando 2° año del ciclo básico, siendo estos un total de 68 estudiantes, algo similar ocurre con los alumnos que se encuentran cursando el 3° año del ciclo orientado que fueron un total de 61 estudiantes. A diferencia de los que se encuentran cursando 1° año del ciclo básico, ya que fueron un total de 23 alumnos. Si bien la muestra fue aleatoria, sin solicitar a los directivos que los estudiantes fueran de un curso puntual, se puede inferir que esta misma realidad observada en la encuesta, ya que dentro de las aulas de los C.E.N.S. del Valle de Uco, se pueden encontrar cursando más alumnos a partir de 2° año y en 3° año a diferencia de 1° año donde se observan pocos alumnos, ya que si son menores de edad comienzan en el C.E.B.J.A. e ingresan a 2° año en al C.E.N.S.

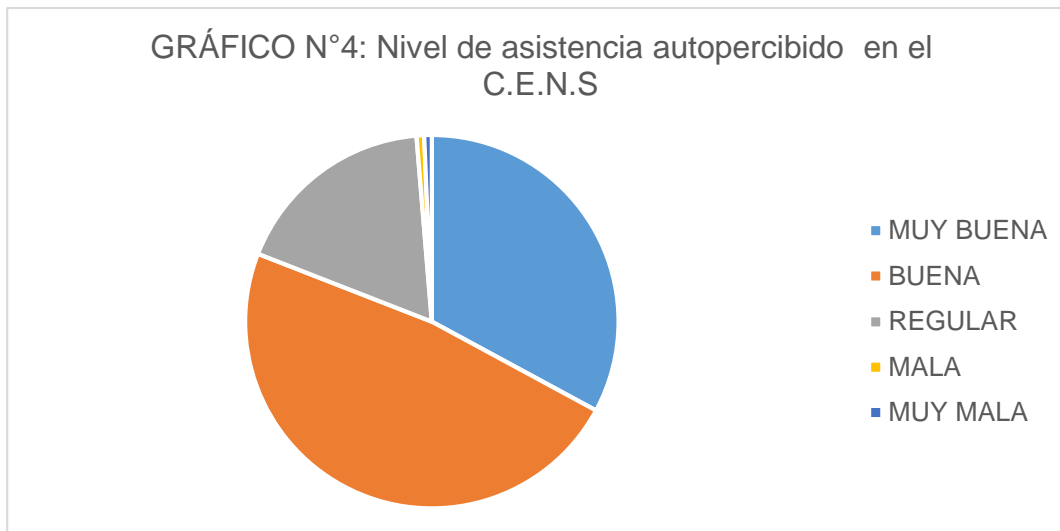
GRÁFICO N° 3: Año que se encuentran cursando los estudiantes evaluados en la muestra.



Fuente: Datos propios 2022

También se pudo observar en relación al nivel de asistencia auto-percibido por los estudiantes, donde los resultados reflejados que un total de 73% de los estudiantes presentan una buena asistencia a los centros, en segundo lugar encontramos que el 52% de ellos manifestaron que es muy buena, y el 27% reflejaron que es regular. A diferencia de 2 de los estudiantes que indicaron 1 que es mala y otro muy mala.

Es importante destacar que este resultado puede variar con el paso del tiempo ya que el trabajo de campo fue realizado durante la época de cosecha, momento en el que gran cantidad de estudiantes prioriza esta actividad laboral sobre los estudios. Otro factor que puede influir sobre esta variable es el hecho de que se tomaron las encuestas a principios de año. Desde la experiencia de la investigadora, se puede dar cuenta que las asistencias disminuyen considerablemente con el paso del ciclo lectivo y en mayor medida al finalizar el año escolar.



Fuente: Datos propios 2022

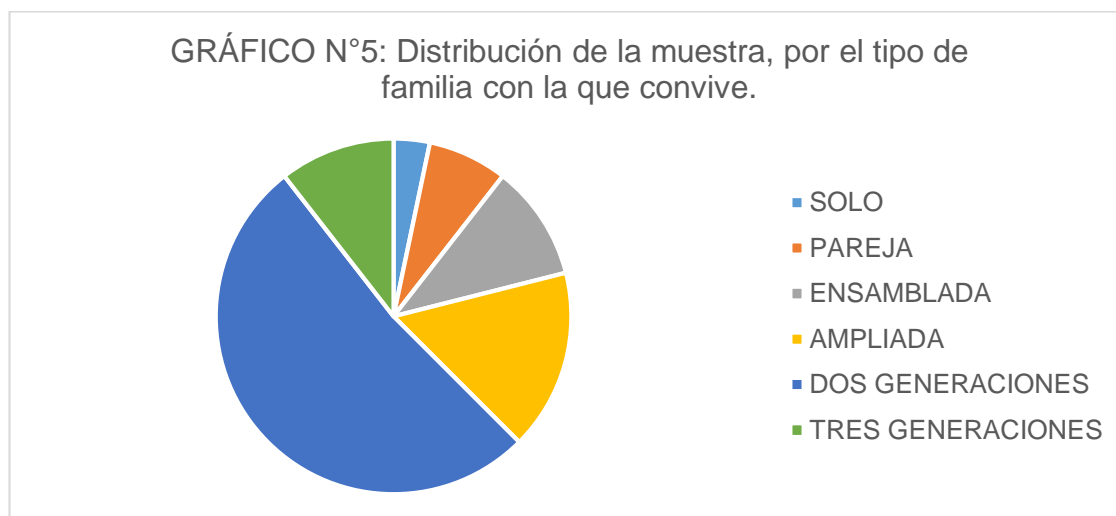
En cuanto a la situación familiar actual de la muestra se indago sobre familiares con los que conviven, el estado civil de los estudiantes, su situación en cuanto a si son padres o madres.

En relación a la familia con la que conviven se les indico que marcaran diferentes opciones, a partir de ahí se elaboraron diferentes categorías para cuantificar dichas respuestas. En total resultaron seis categorías, englobando todas las opciones que podían marcar, las mismas se explican a continuación:

- Solo (Sin alguien que conviva con él/ella),
- En pareja (alguien de su misma edad, sea amigo, o pareja),
- Ensamblada (conformada, por padrastro o madrastra),
- Ampliada (contenga integrantes que no sean del núcleo familiar),
- Dos generaciones (familia que tenga dos generaciones diferentes, por ejemplo padre – hijo),
- Tres generaciones (Familia del mismo núcleo con tres generaciones diferentes por ejemplo abuela – madre- hija).

Entre los resultados se observó que la mayoría 79 de los estudiantes, presenta una familia de dos generaciones, ya sea porque convivían con sus padres, o algunos con sus

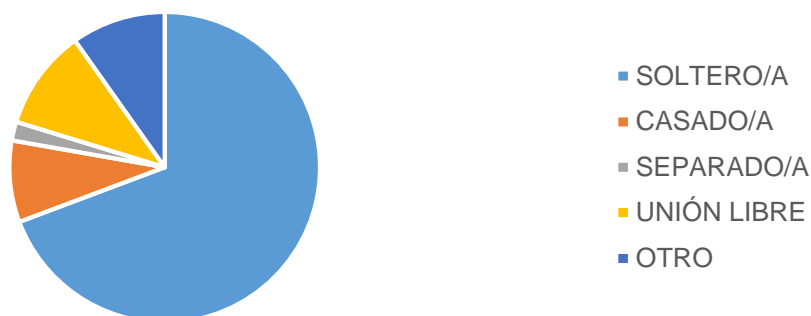
hijos, en segundo lugar con un total de 25 estudiantes encontramos la categoría ampliada, donde comparten la casa con personas que no son de un núcleo familiar, entre los que con sobrinos, primos o amigos en algunos casos. En tercer lugar encontramos a la opción de tres generaciones con un total de 16 estudiantes, donde se pudo observar que estos viven con sus hijos y sus padres, a continuación encontramos ensamblada también con un total de 16 estudiantes, donde estos conviven con algún padrastro o madrastra y por último figura la categoría en pareja con un total de 11 estudiantes y 5 que indicaron vivir solos.



Fuente: Datos propios 2022

Por otra parte encontramos el estado civil de los encuestados, donde podemos observar que 106 de los estudiantes se encuentran solteros, 13 casados, 3 separados, 16 en unión libre y 5 seleccionaron la opción de otro estado. Lo que se encuentra relacionado con la edad de la muestra obtenida como media.

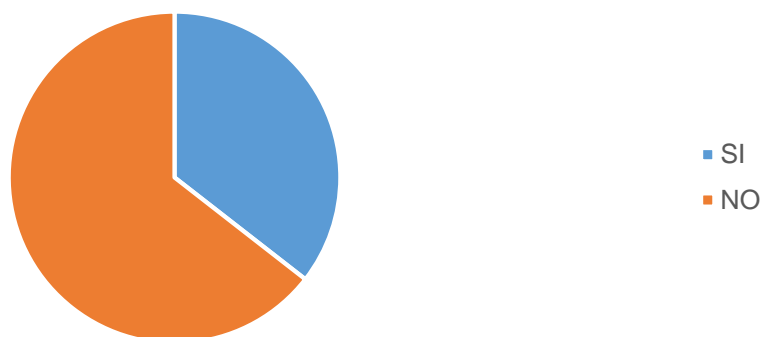
GRÁFICO N°6: Descripción del estado civil de la muestra.



Fuente: Datos propios 2022

Por otra parte, en relación a la situación familiar encontramos que de la cantidad de estudiantes encuestados solo un total de 54 estudiantes indicaron que sí son padres o madres, mientras que un total de 98 indicaron que no lo son.

GRÁFICO N°7: Porcentaje de estudiantes encuestados que son padres/ madres.

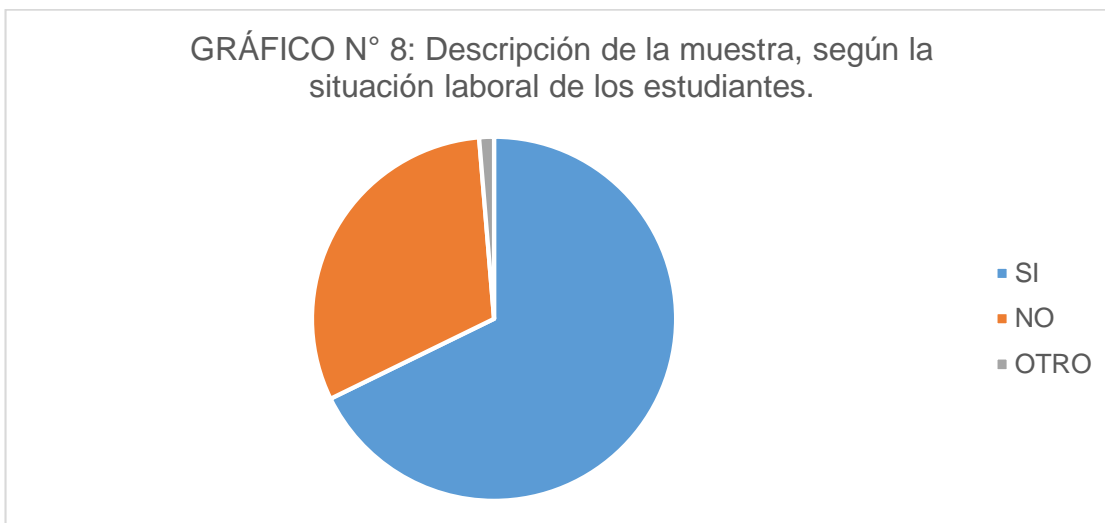


Fuente: Datos propios 2022

Un elemento a tener en cuenta también en relación a la muestra es la situación socio – económica de los estudiantes, la misma se indago teniendo en cuenta si los estudiantes trabajan o no, los niveles educativos de los padres, también evaluando si conocen a algún familiar que no haya terminado sus estudios secundarios.

En cuanto la situación laboral actual encontramos que más de la mitad trabaja, siendo un total de 103 a diferencia de un total de 47 que no trabaja y 2 que seleccionaron otra opción.

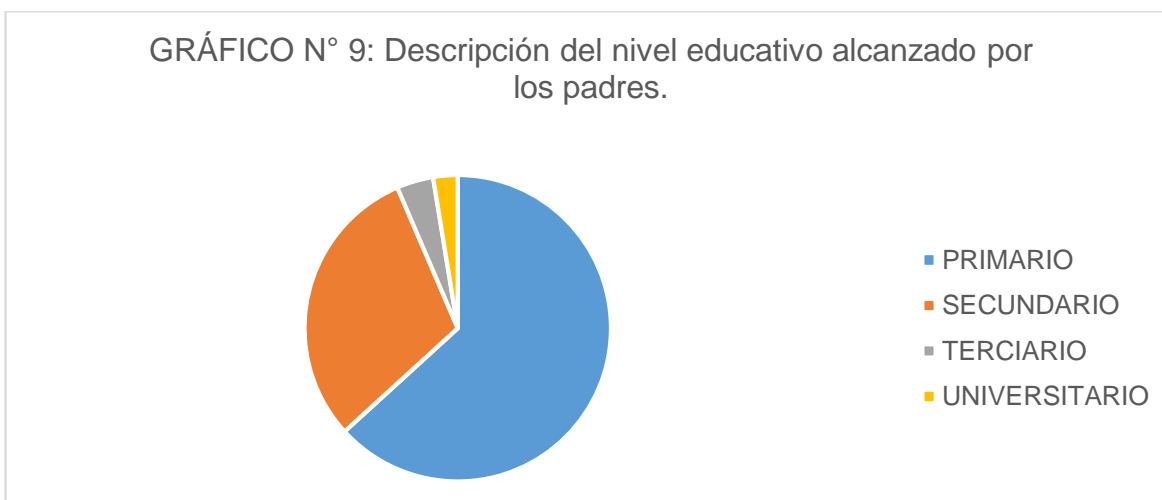
GRÁFICO N° 8: Descripción de la muestra, según la situación laboral de los estudiantes.



Fuente: Datos propios 2022

En relación a la escolaridad de ambos padres se puede observar que la mayoría de los padres tienen solo en nivel primario realizado. En cuanto al nivel educativo específico de los padres encontramos que 98 solo ha realizado el Nivel Primario, 47 el Nivel Secundario, 6 Nivel Terciario y 4 el Nivel Universitario.

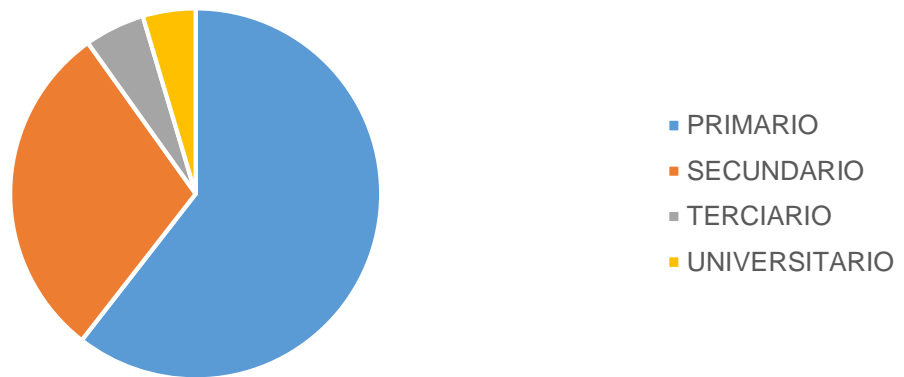
GRÁFICO N° 9: Descripción del nivel educativo alcanzado por los padres.



Fuente: Datos propios 2022

En relación a las madres se pudo observar que un total de 92 realizó el Nivel Primario, 45 finalizó el Nivel Secundario, 8 lograron el Nivel Terciario y 7 el Nivel Universitario. Por lo que se puede establecer que el nivel de escolarización es mayor en las madres que en los padres.

GRÁFICO N°10: Descripción del nivel educativo alcanzado por las madres.



Fuente: Datos propios 2022

Además, se indagó si los estudiantes, conocían algún familiar de su entorno cercano que no haya terminado sus estudios secundarios y los resultados reflejaron que 134 de los estudiantes indicaron que sí conocen un integrante de su familia y 18 estudiantes que no conocen. Lo que pone en evidencia la gran demanda del derecho a educación por parte de la población de jóvenes y adultos.

GRÁFICO N° 11: Cantidad de estudiantes que conocen a un familiar que no ha terminado de estudiar.



Fuente: Datos propios 2022

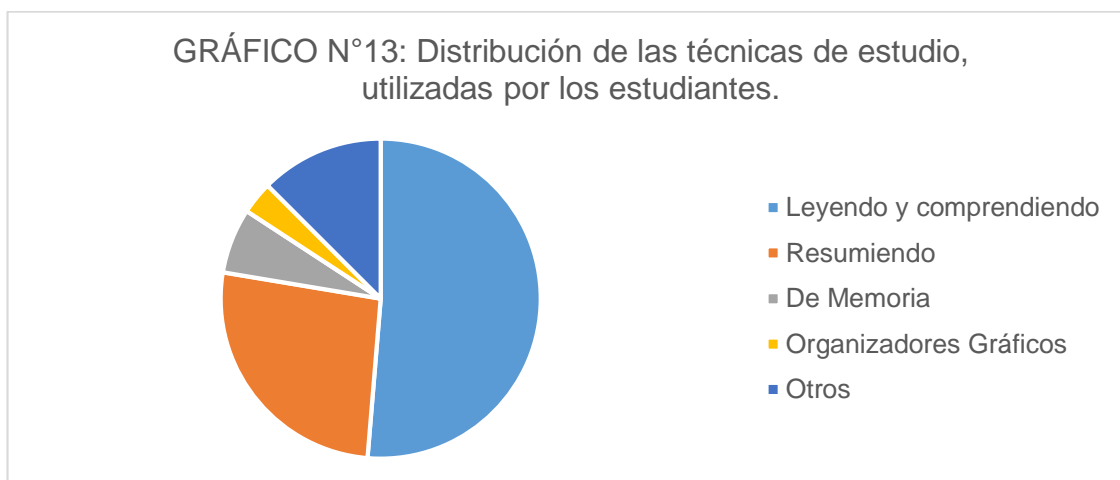
En cuanto a los datos de su trayectoria escolar se indagó si estos habían recibido en algún momento apoyo escolar por parte del Servicio de Orientación, o alguna Docente

que hubiera cumplido ese rol, 77 de los mismos reflejaron que no recibieron apoyo escolar y 74 indicaron que sí.



Fuente: Datos propios 2022

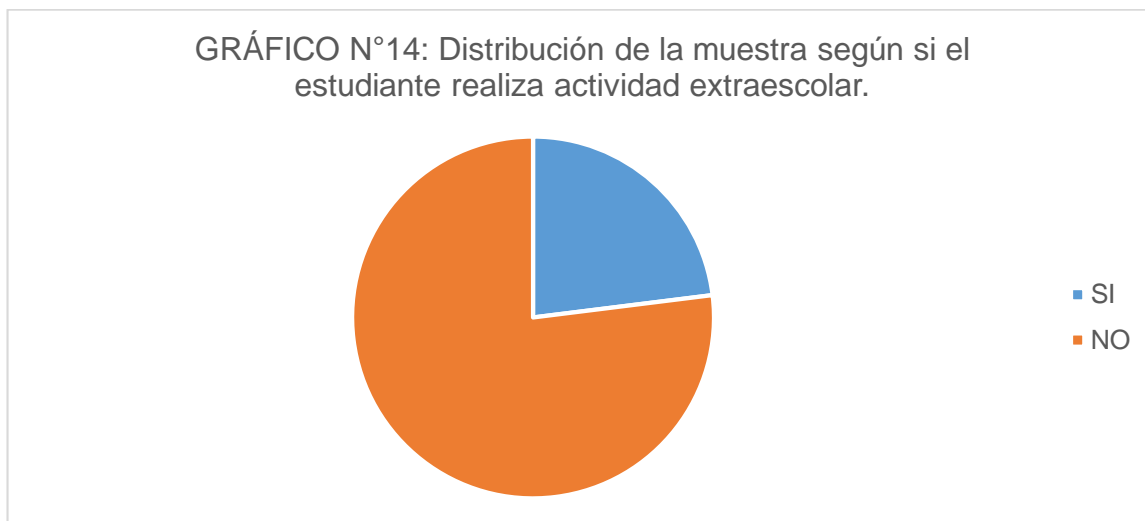
En relación a la utilización de técnicas de estudio, como herramientas para el aprendizaje encontramos en primer lugar un total de 78 estudiantes que leen y comprenden sin utilizar una herramienta puntual, en segundo lugar, un total de 40 estudiantes que resumen, seguidamente 19 indicaron otro método, y por último de estudiar de memoria con 10 estudiantes y la utilización de organizadores gráficos 5 estudiantes.



Fuente: Datos propios 2022

En cuanto a las actividades extraescolares que acompañan su trayectoria y generan distintas habilidades, pudimos observar que la mayoría de los estudiantes no realiza

actividad extraescolar, ya que 107 indicaron que no realizan e incluso algunos refieren esta como el trabajo, por lo que se les tomó puntaje cero, a la hora de cuantificar la respuesta, a diferencia de 35 estudiantes que indicaron que sí.



Fuente: Datos propios 2022

Entre los alumnos más jóvenes se observaron las respuestas positivas, por lo que se decidió establecer las siguientes categorías de análisis, deportivas, religiosas, artísticas, recreativas.

Como resultado se observó que, entre las respuestas positivas, la mayoría realiza deportes y una minoría artística y recreativa.

TABLA N°2: Estadísticos descriptivos de Actividad Recreativa, por categoría de análisis.

CATEGORÍAS	CARACTERÍSTICA	RESULTADO
Deportivas	Práctica de algún deporte	15
Recreativas	Compartir momentos al aire libre, con amigos, salir etc.	2
Artísticas	Teatro, música etc.	1
Religiosas	Asiste a la iglesia, o a algún grupo a fin.	0
Sin Actividad	No realiza actividad	134

Fuente: Datos propios 2022

Como se observó en el Marco teórico, terminar el secundario para el joven o el adulto, tiene otras implicaciones diferentes al estudiante de media común, ya que los mismos cargan con diferentes experiencias, en muchos casos frustraciones y situaciones por las cuales debe sobreponerse. Por ello se realizó además una pregunta de carácter cualitativa con el fin de obtener la opinión directa de los estudiantes en cuanto la motivación por terminar sus estudios secundarios, ya que se considera una respuesta significativa para la investigación.

Para realizar el análisis de los datos agrupamos teniendo en cuenta la respuesta de los estudiantes en 5 categorías superación personal, seguir estudiando, mejor trabajo, mejor futuro o por algún familiar. Teniendo en cuenta estas y a la vez el origen de la motivación se las sub dividió en dos categorías: Motivación Intrínseca (la misma abarca las tres primeras mencionadas) y Motivación extrínseca (que incluye las dos últimas).

Teniendo en cuenta estas definiciones podemos observar que los resultados obtenidos pueden observarse que un 86% presentó motivación intrínseca y un 54% motivación extrínseca, lo que se entiende como significativo ya que no es una diferencia tan marcada. Por lo que se puede hablar de que un poco más de la mitad refiere a una motivación interna y más duradera, sin depender de las situaciones externas, aunque éstas en algunos casos pueda causar modificaciones en la misma, y la mitad refiere su motivación a situaciones externas que no siempre son sostenibles en el tiempo y pueden variar.

Entre las categorías que clasificamos como motivación intrínseca encontramos con un mayor porcentaje en la superación personal 36%, en segundo lugar, seguir estudiando 30%, que hace a un crecimiento personal e interior y mejor futuro por último con 20%.

También encontramos que algunos estudiantes seleccionaron motivaciones extrínsecas, dato no menor teniendo en cuenta el porcentaje. En esta categoría encontramos mejor trabajo con 24% y por algún familiar 30%. Nos pareció importante resaltar que cuando se refiere a mejor trabajo la mayoría destacó salir de la tierra, y en cuanto se habla de familiares la mayor cantidad mencionó que por sus hijos, o por su mamá. Encontramos a su vez un pequeño porcentaje que no refleja motivación 12%, por lo que se consideran alumnos en riesgo de deserción, ya que no tiene esa motivación para continuar más allá de las dificultades.

A modo de conclusión resaltamos algunas de las respuestas obtenidas, con el fin de reflexionar a su vez sobre la realidad del alumno del C.E.N.S: "Superación personal";

“Para poder ser alguien el día de mañana”; “Me motiva para tener un buen trabajo, para darle lo necesario a mi hijo”; “Sentir que puedo hacer algo bien”; “Poder tener un trabajo mejor y no trabajar en el campo”; “Tener una vida normal, sin tener que buscar trabajo forzado”; “Que mi mamá se sienta orgullosa”; “Mis hijos, para darles el ejemplo de que se puede y que nunca es tarde para empezar”; “Salir adelante, hacer algo bueno por mi vida, ser alguien”

Una vez obtenidas las respuestas se elabora la siguiente tabla para plasmar los resultados:

TABLA N°3: Estadísticos descriptivos de la Motivación para finalizar los estudios secundarios.

REFERENCIA	CATEGORÍAS ESTABLECIDAS	DEFINICIÓN	RESULTADOS	TIPO DE MOTIVACIÓN
1	SUPERACIÓN PERSONAL	Respuesta relacionadas a la autosuperación personal.	30	Intrínseca
2	MEJOR TRABAJO	Respuestas que reflejan mejorar las condiciones laborales	24	Extrínseca
3	SEGUIR ESTUDIANDO	Respuestas que reflejan el deseo de continuar estudios superiores	36	Intrínseca
4	FUTURO	Respuestas relacionadas con mejorar condiciones generales de la vida.	20	Intrínseca
5	FAMILIA (HIJO - PADRES - PAREJA)	Respuestas que reflejan una relación directa a un familiar.	30	Extrínseca

6	SIN MOTIVACIÓN	Respuesta errónea o sin respuesta	12	–
---	-------------------	--------------------------------------	----	---

Fuente: Datos propios 2022

1.2 Descriptivo de desesperanza

En cuanto a las variables descriptivas de Desesperanza Académica encontramos la variable de No Control, Experiencia no Control, Déficit Motivacional, Déficit Cognitivo, Déficit de Autoestima, Déficit Emocional, Permanencia, Pasajero, Global, Control Interno, Control Externo. La variable de Desesperanza que obtuvo menor puntuación en relación a la media fue la de Permanencia con un promedio de 1,7829%, seguida por Experiencia de No Control con un puntaje promedio de 1,8136%. A diferencia de las variables que obtuvieron una media superior entre las que encontramos Pasajero con un promedio de 2,4342% seguida de la variable Global con un promedio de 2,2895% y la variable Control Interno 2,1645%.

TABLA N° 4: Estadísticos descriptivos de las variables de Desesperanza Aprendida.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
NOCOTROL2	152	1,00	4,00	2,1294	,66007
EXPNOCONTROL2	152	1,00	4,00	1,8136	,76218
DEFMOTIV2	152	1,00	4,00	2,1447	,97630
DEFMOTIVCOGN2	152	1,00	4,00	2,1206	,87273
AUTOEST2	152	1,00	4,00	2,0263	,92907
DEFEMOC2	152	1,00	4,00	2,1162	,95542
PERM	152	1,00	4,00	1,7829	1,04164
PASAJ	152	1,00	4,00	2,4342	1,14898
GLOBAL	152	1,00	4,00	2,2895	1,22140
CONTROLINT	152	1,00	4,00	2,2697	1,21781
CONTROLEXT	152	1,00	4,00	2,1645	1,19848
N válido (según lista)	152				

Fuente: Datos propios 2022

6.3.1 *Descriptivos de rendimiento académico autopercibido.*

En cuanto la Variable Rendimiento Académico, las respuestas de los estudiantes reflejaron en relación al rendimiento académico auto-percibido que la mayoría siente que su rendimiento es regular con un promedio de 54,6%, en segundo lugar, encontramos que piensan que es bueno con un promedio de 25,7% y en tercer lugar malo con un porcentaje del 17,8%.

TABLA N° 5: Estadística descriptiva de la variable Rendimiento Académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	1	,7	,7	,7
1	27	17,8	17,8	18,4
2	83	54,6	54,6	73,0
Válidos 3	39	25,7	25,7	98,7
4	2	1,3	1,3	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Fuente: Datos propios 2022

En relación con la pregunta anterior, se indagó como se encuentran satisfechos con su rendimiento, reflejando los promedios que la mayoría si se siente satisfecho 78,3% a diferencia de un segundo grupo que indicó que no se siente satisfecho quedando con un promedio de 20,4%.

TABLA N° 6: Estadística descriptiva del Nivel de Satisfacción de su Rendimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	2	1,3	1,3	1,3
Válidos 1	119	78,3	78,3	79,6
2	31	20,4	20,4	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Fuente: Datos propios 2022

Frente a los diferentes Espacios Curriculares se analizó si ellos percibían dificultad en “Ninguno”, “Algunos” o “Todos” de sus espacios curriculares, obteniendo como resultado que la mayoría indico “algunos” con un porcentaje de 59,9% y en segundo lugar resulto “Ninguno” con un porcentaje de 33,6% y por último siendo el grupo menor encontramos los que reflejaron la opción de “Todos” presentaron un porcentaje de 5.9%.

TABLA N° 7: Estadística descriptiva de la Dificultad percibida en los Espacios Curriculares.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	1	,7	,7	,7
1	9	5,9	5,9	6,6
Válidos 2	91	59,9	59,9	66,4
3	51	33,6	33,6	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Fuente: Datos propios 2022

Además, se indagó el rendimiento académico auto-percibido en relación a sus propios pronósticos en cuanto el estudio en el mismo C.E.N.S, y en algún estudio superior. Como resultado se obtuvo que en relación a la pregunta que indaga la posibilidad de abandonar sus estudios secundarios en los centros y se obtuvo como resultado mayor la respuesta “No”, con un porcentaje de 78,9%. Frente a la pregunta de cómo observan ellos su futuro académico en el C.E.N.S, el mayor número de estudiantes indico que “Finalizara con éxito, sus estudios secundarios” con un porcentaje de 62,5%. Por último, en relación a si seguirán estudiando en el Nivel Superior la mayoría de los estudiantes reflejo que “Si tiene pensado seguir estudiando” con un porcentaje del 62,5%.

TABLA N° 8: Estadística de los estudiantes que han pensado la Posibilidad de abandonar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	32	21,1	21,1	21,1
Válidos 2	120	78,9	78,9	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Fuente: Datos propios 2022

TABLA N° 9: Estadística del Futuro académico de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	95	62,5	62,5	62,5
Válidos 2	57	37,5	37,5	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Fuente: Datos propios 2022

TABLA N° 11: Estadística de la ganas de seguir un Estudio Superior

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	138	90,8	90,8	90,8
Válidos 2	14	9,2	9,2	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Fuente: Datos propios 2022

6.2 CORRELACIONES BIVARIADAS.

Al realizar la prueba Kolmogórov - Smirnov para la muestra se encontró que las variables no presentan una distribución paramétrica. Por lo que para realizar las correlaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

6.2.1 Correlaciones variables de rendimiento académico autopercebido y desesperanza aprendida.

Al momento de realizar las correlaciones Bivariadas en un primer momento se correlacionó las variables de Desesperanza Aprendida, frente a las de Rendimiento Académico auto-percebido.

En un segundo momento a fines de la investigación, se realiza una segunda correlación bivariada siguiendo con las variables de Desesperanza Aprendida y se establece correlación con las variables de Problemáticas de Rendimiento Académico, estas se presentan en segundo lugar.

6.2.1.1 Variable Rendimiento Académico, frente a variable de Desesperanza Aprendida.

En relación a la variable “**Rendimiento Académico**” cabe destacar que se obtuvieron las siguientes correlaciones negativas, siendo la más significativa la correlacionada con la variable “*Déficit Motivacional y Cognitivo*” ($r = -,230^{**}$; $p=0,004$); también se observó una correlación de carácter negativa con la variable “Disminución de Autoestima” ($r = -,248^{**}$; $p=0,002$), y la variable “Déficit Emocional” ($r = -,292^{**}$; $p=0,000$) y en última instancia también correlaciona de manera negativa con la variable “Global” ($r = -,215^{**}$; $p=0,008$).

A diferencia de la correlación positiva obtenida entre la variable “**Rendimiento Académico**” y la variable “Asistencia” ($r = 0,187^*$; $p=0,021$).

TABLA N° 10: Correlación bivariadas rendimiento académico, frente a déficit motivacional –cognitivo, autoestima, déficit emocional, global.

		RENDIMIENTO ACADÉMICO
DÉFICIT MOTIVACIONAL COGNITIVO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,230** ,004 152
DISMINUCIÓN AUTOESTIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,248** ,002 152
DÉFICIT EMOCIONAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,292** ,000 152
GLOBAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,215** ,008 152
ASISTENCIA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,187* ,021 152

CONTROL INTERNO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,162* ,047 152
------------------------	---	------------------------

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.1.2 Variable Insatisfacción, frente las variables de Desesperanza Aprendida.

La variable de “**Insatisfacción frente al rendimiento**” correlaciono de manera positiva en mayor medida con la variable “*Posibilidad de Abandonar*” ($r= 0,224^{**}$; $p=0,006$). A su vez también presento una correlación positiva con la variable “Déficit Emocional” ($r= 0,184^*$; $p=0,024$), y la variable “Global” ($r= 0,198^*$; $p=0,014$).

TABLA N° 11: Correlación bivariadas insatisfacción, frente a déficit emocional, global y posibilidad de abandonar.

		INSATISFACCIÓN
DÉFICIT EMOCIONAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,184* ,024 152
GLOBAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,198* ,014 152
POSIBILIDAD DE ABANDONAR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,224** ,006 152

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.1.3 Variable Dificultad en los Espacios Curriculares, frente las variables de Desesperanza Aprendida.

La variable “**Dificultad en los Espacios Curriculares**” presento una correlación positiva en mayor grado de significatividad con la variable “*Déficit Emocional*” ($r= 0,243^{**}$; $p=0,003$). En segundo lugar, encontramos la correlación positiva con dos variables “Posibilidad de Abandonar” ($r= 0,230^{**}$; $p=0,004$) y “Dificultad en el Autoestima” ($r= 0,230^{**}$; $p=0,004$). Por último, se observa una correlación positiva también con la variable “Experiencia de no Control” ($r= 0,211^{**}$; $p=0,009$) y la variable “Global” ($r= 0,165^{*}$; $p=0,042$).

TABLA N° 12: Correlación bivariadas dificultad en los espacios curriculares, frente a experiencia de no control, déficit emocional, autoestima, global y posibilidad de abandonar.

		DIF. ESPACIOS CURRICULARES
EXPERIENCIA DE NO CONTROL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,211** ,009 152
DÉFICIT EMOCIONAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,243** ,003 152
DIFICULTAD EN EL AUTOESTIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,230** ,004 152
GLOBAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,165* ,042 152

POSIBILIDAD DE ABANDONAR	Correlación de Pearson	,230**
	Sig. (bilateral)	,004
	N	152

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.1.4 Variable Posibilidad de Abandonar, frente las variables de Desesperanza Aprendida.

Encontramos que la variable “**Posibilidad de Abandonar**” se relaciona de manera positiva y más significativamente con la variable “*Déficit Emocional*” ($r= 0,242^{**}$; $p=0,003$). A su vez también presento una correlación positiva con la variable “Insatisfacción” ($r= 0,224^{**}$; $p=0,006$), la variable “Permanencia” ($r= 0,217^{**}$; $p=0,007$) y la variable “Dificultad en el Autoestima” ($r= 0,171^{*}$; $p=0,035$). A diferencia de la correlación encontrada entre “Posibilidad de Abandonar” y la variable “Rendimiento Académico” donde resulto una correlación negativa ($r= -0,315^{**}$; $p=0,000$).

TABLA N° 13: Correlación bivariadas posibilidad de abandonar, frente a déficit emocional, autoestima, permanencia, insatisfacción, rendimiento.

		POSIBILIDAD DE ABANDONAR
DIFICULTAD EN EL AUTOESTIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,171* ,035 152
DÉFICTI EMOCIONAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,242** ,003 152
PERMANENCIA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,217** ,007 152
INSATISFACCIÓN	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,224** ,006 152

RENDIMIENTO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,315** ,000 152

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.1.5 Variable Futuro Académico, frente las variables de Desesperanza Aprendida.

Por último, encontramos la variable “**Futuro Académico**” que se correlaciona negativamente y de manera más significativa con la variable “*Déficit Motivacional y Cognitivo*” ($r = -0,296^{**}$; $p = 0,000$). También cabe destacar que correlaciono de manera negativa con las siguientes variables “Déficit Autoestima” ($r = -0,374^{**}$; $p = 0,000$), la variable “Déficit Emocional” ($r = -0,419^{**}$; $p = 0,000$), también con la variable “Permanencia” ($r = -0,162^*$; $p = 0,046$), la variable “Global” ($r = -0,207^*$; $p = 0,011$) y por último con la variable “Control Interno” ($r = -0,164^*$; $p = 0,004$).

TABLA N° 14: Correlación bivariadas no futuro académico, frente a déficit emocional, autoestima, permanencia, insatisfacción, rendimiento.

		FUTURO ACADÉMICO
DÉFICIT MOTIVACIONAL Y COGNITIVO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,296** ,000 152
DÉFICIT AUTOESTIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,374** ,000 152
DÉFICIT EMOCIONAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,419** ,000 152

PERMANENCIA	Correlación de Pearson	-,162*
	Sig. (bilateral)	,046
	N	152
GLOBAL	Correlación de Pearson	-,207*
	Sig. (bilateral)	,011
	N	152
CONTROL INTERNO	Correlación de Pearson	-,164*
	Sig. (bilateral)	,044
	N	152

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.2 Correlaciones variables problemáticas del rendimiento académico, frente a variables de rendimiento académico autopercibido y desesperanza aprendida.

6.2.2.1 Correlación Variable Rendimiento Académico y variables de Problemáticas de Rendimiento y Variables de Desesperanza Aprendida.

En cuanto la variable **“Rendimiento Académico”** se obtuvo de manera significativa nuevamente una correlación negativa con la variable *“Déficit Motivacional – Cognitivo”* ($r = -0,210^{**}$; $p = 0,009$). A su vez esta correlaciono con las siguientes variables relacionadas con Problemáticas de Rendimiento de manera negativa, entre estas encontramos la variable *“Problemas de Aprendizaje”* ($r = -0,266^{**}$; $p = 0,001$), la variable *“Problemas Socio- Culturales”* ($r = -0,189^*$; $p = 0,020$), la variable *“Déficit de Autoestima”* ($r = -0,232^{**}$; $p = 0,004$). De igual forma se obtuvo una correlación negativa con la variable *“Problemas Afectivos”* ($r = -0,297^{**}$; $p = 0,000$), la variable la *“Déficit Emocional”* de ($r = -0,285^{**}$; $p = 0,000$) y por último y la variable *“Global”* ($r = -0,207^*$; $p = 0,011$).

TABLA N° 15: Correlación bivariadas rendimiento académico, frente problemas de aprendizaje, problemas socio-culturales, problemas afectivos, déficit motivacional – cognitivo, autoestima, déficit emocional y global.

	Problemas de Aprendizaje	Problemas Socio-Culturales	Problemas Afectivos	Déficit Motivacional - Cognitivo	Déficit Autoestima	Déficit Emocional	Global
Coeficiente de correlación Sig (bilateral)	-,266** ,001 149	-,189* ,020 151	-,297** ,000 151	-,210** ,009 152	-,232** ,004 152	-,285** ,000 152	-,207* ,011 152

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.2.2 Correlación Variable Problemas de Aprendizaje frente a variables de Problemáticas de Rendimiento Académico y Variables de Desesperanza Aprendida.

La variable “**Problema de Aprendizaje**” presento una correlación positiva más significativa con la variable “*Problemas Económicos*” ($r= 0,329^{**}$; $p=0,000$). Obteniendo en segundo lugar de significatividad una correlación positiva también con la variable “Problemas Afectivos” ($r= 0,267^{**}$; $p=0,001$). A su vez también se encontró una correlación positiva con las siguientes variables entre las que encontramos la variable “Problemas Familiares” ($r= 0,256^{**}$; $p=0,002$), la variable “Problemas Socio- Culturales” ($r= 0,185^*$; $p=0,025$), la variable “Déficit Motivacional Cognitivo” ($r= 0,246^{**}$; $p=0,002$), la variable “Déficit Emocional” ($r= 0,266^{**}$; $p=0,001$), la variable “Control Externo” ($r= 0,246^{**}$; $p=0,003$) y la variable “Global” que también correlaciono de manera positiva ($r= 0,206^{**}$; $p=0,001$).

Se obtuvo a su vez una correlación negativa entre la variable “Problemas de Aprendizaje” y la variable “Rendimiento Académico” de ($r= -0,266^{**}$; $p=0,001$).

TABLA N° 16: Correlación bivariadas problemas de aprendizaje, frente rendimiento académico, problemas económicos, problemas familiares, problemas socio-culturales, problemas afectivos, déficit motivacional – cognitivo, déficit emocional, global, control interno.

	Rendimiento Académico	Prob. Económicos	Prob. Familiares	Prob. Socio-Culturales	Prob. Afectivos	Déficit Motivacional Cognitivo	Déficit Emocional	Global	Con. Ext.
Coeficiente de correlación Sig (bilateral)	-,266** ,001 149	,329** ,000 149	,256** ,002 149	,185* ,025 148	,267** ,001 148	,246** ,002 149	,266** ,001 149	,206* ,012 149	,246** ,003 149

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.2.3 Correlación Variable Problemas Económicos frente a variables de Problemáticas de Rendimiento Académico y Variables de Desesperanza Aprendida.

La variable **“Problemas Económicos”** obtuvo una correlación positiva y en mayor grado significativa con la variable *“Problemas Familiares”* ($r= 0,430^{**}$; $p=0,00$). Correlaciono a su vez de manera positiva con las variables de *“Problemas de Aprendizaje”* ($r= 0,329^{**}$; $p=0,00$), *“Problemas Socio- Culturales”* ($r= 0,334^{**}$; $p=0,00$), la variable *“Problemas Afectivos”* ($r= 0,267^{**}$; $p=0,01$), la variable *“Global”* ($r= 0,244^{**}$; $p=0,002$) y la variable *“Control Externo”* ($r= 0,238^{**}$; $p=0,003$).

Cabe destacar a su vez la correlación entre la variable *“Problemas Económicos”* y la variable *“Problemas Institucionales”* donde también se observó una correlación positiva ($r= 0,250^{**}$; $p=0,002$), destacándose de las otras correlaciones, ya que en pocas se vio reflejada una correlación con esta variable.

TABLA N° 17: Correlación bivariadas problemas económicos, frente, problemas de aprendizaje, problemas familiares, problemas socio-culturales, problemas afectivos, problemas institucionales, global, control externo.

		Prob. ApreN	Prob. Flia.	Prob. Soc-Cul.	Prob. Afec.	Prob. Instit.	Glob al	Control Externo
PROBLEMAS ECONÓMICOS	Coeficiente de correlación	,329**	,430**	,334**	,267**	,250**	,244**	,238**
	Sig (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,002	,002	,003
	N	149	152	151	151	152	152	152

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **

. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.2.4 Correlación Variable “**Problemas Socio – Culturales**” frente a variables de Problemáticas de Rendimiento Académico y Variables de Desesperanza Aprendida.

La variable “**Problemas Socio – Culturales**” correlaciono de manera positiva en mayor medida con dos variables, la variable “Problemas Económicos” ($r= 0,334^{**}$; $p=0,000$) y con la variable “Problemas Familiares” ($r= 0,334^{**}$; $p=0,000$). A su vez también obtuvo una correlación positiva con la variable “Problemas Afectivos” ($r= 0,316^{**}$; $p=0,000$), con la variable “Problemas de Aprendizaje” ($r= 0,185^{*}$; $p=0,025$), la variable “Déficit Emocional” ($r= 0,168^{*}$; $p=0,039$) y la variable “Global” ($r= 0,193^{*}$; $p=0,018$). También se observó una correlación negativa con la variable “Rendimiento Académico” ($r= -0,189^{*}$; $p=0,020$).

TABLA N° 18: Correlación bivariadas problemas socio-culturales, frente, rendimiento académico, problemas de aprendizaje, problemas económicos, problemas familiares, problemas afectivos, déficit emocional, global.

		Ren. Acad.	Prob. Apren.	Prob. Econ.	Prob. Flia.	Prob. Afec.	Déf. Emocional	Global
PROBLEMAS SOCIO – CULTURALES	Coeficiente	-,189*	,185*	,334**	,334**	,316**	,168*	,193*
	de	,020	,025	,000	000	,000	,039	,018
	correlación	151	148	151	152	150	151	151
	Sig (bilateral)							
N								

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.2.4 Correlación Variable “**Problemas Familiares**” frente a variables de Problemáticas de Rendimiento Académico y Variables de Desesperanza Aprendida.

La variable “**Problemas Familiares**” correlaciono de manera positiva con diferentes variables, la mayor correlación se obtuvo con la variable “*Problemas Económicos*” ($r=0,430^{**}$; $p=0,000$) y en segundo lugar con la variable “*Problemas Socio-Culturales*” ($r=0,334^{**}$; $p=0,000$). A su vez también correlaciono de manera positiva con la variable “*Problemas de Aprendizaje*” ($r=0,256^{**}$; $p=0,002$), con la variable “*Problemas Afectivos*” ($r=0,374^{**}$; $p=0,000$), con la variable “*Problemas Institucionales*” ($r=0,215^{**}$; $p=0,008$), “*Déficit Motivacional – Cognitivo*” ($r=0,213^{**}$; $p=0,008$), con la variable “*Déficit Emocional*” ($r=0,205^{**}$; $p=0,011$), con la variable “*Permanencia*” ($r=0,213^{**}$; $p=0,008$), con la variable “*Global*” ($r=0,234^{**}$; $p=0,004$) y por último con la variable “*Control Externo*” ($r=0,268^{**}$; $p=0,001$).

TABLA N°19: Correlación bivariadas problemas familiares, frente, problemas de aprendizaje, problemas económicos, problemas socio-culturales, problemas afectivos, Problemas institucionales, déficit emocional, permanencia, global y control externo.

	Prob. Apren.	Prob. Eco	Prob. Socio-Culturales	Prob. Afec.	Prob. Inst.	Def. Mot Cog	Déf. Emo	Perm.	Global	Cont. Exter.	
PROBLEMAS FAMILIARES	Coefficiente de correlación	,256**	,430**	,334**	,374**	,215**	,213**	,205*	,213**	,234**	,268**
	Sig (bilateral)	,002	,000	,000	,000	,008	,008	,011	,008	,004	,001
	N	149	152	151	151	152	152	152	152	152	152

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.2.5 Correlación Variable “**Problemas Afectivos**” frente a variables de Problemáticas de Rendimiento Académico y Variables de Desesperanza Aprendida.

La variable “**Problemas Afectivos**” correlaciono positivamente y de manera significativa con la variable “*Problemas de Aprendizaje*” ($r = 0,505^{**}$; $p = 0,000$) obteniendo un puntaje destacado en relación a las otras correlaciones. También correlaciono de manera positiva con la variable “Problemas Económicos” ($r = 0,267^{**}$; $p = 0,001$), con la variable “Problemas Socio- Culturales” ($r = 0,316^{**}$; $p = 0,000$), con la variable “Problemas Familiares” ($r = 0,374^{**}$; $p = 0,000$), con la variable “Problemas Institucionales” ($r = 0,316^{**}$; $p = 0,000$), con la variable “Déficit Motivacional – Cognitivo” ($r = 0,280^{**}$; $p = 0,001$), con la variable “Déficit Emocional” ($r = 0,357^{**}$; $p = 0,000$), con la variable “Global” ($r = 0,329^{**}$; $p = 0,000$), con la variable “Control Externo” ($r = 0,335^{**}$; $p = 0,000$). Además, se observó una correlación negativa entre la variable “Problemas Afectivos” y la variable “Rendimiento Académico” ($r = -0,297^{**}$; $p = 0,000$).

TABLA N° 20: Correlación problemas afectivos, frente, rendimiento académico, problemas de aprendizaje, problemas económicos, problemas socio-culturales, problemas institucionales, déficit motivacional – cognitivo, déficit emocional, global y control externo.

	Rend .Acad .	Prob Apre	Pro b. Eco	Prob. socio-Culturales	Prob FLIA	Prob. Inst.	Def. Mot Cog	Déf. Em	Glob al	Cont . Exte r.	
PROBLEMAS AFECTIVOS	Coeficien te de correlaci ón Sig (bilateral) N	- ,297** ,000 151	,505** ,000 148	,267** ,001 151	,316** ,000 150	,374** ,000 151	,316** ,000 150	,280* ,001 151	,357** ,000 151	,329** ,000 151	,335* ,000 151

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.2.2.6 Correlación Variable “**Problemas Institucionales**” frente a variables de Problemáticas de Rendimiento Académico y Variables de Desesperanza Aprendida.

La variable “**Problemas Institucionales**” correlaciono de manera positiva solo con dos variables. Siendo la correlación más significativa con la variable “Problemas familiares” (r= 0,374**; p=0,000) y en segundo lugar con la variable “Problemas Económicos” (r= 0,267**; p=0,001).

TABLA N° 21: Correlación problemas institucionales, frente problemas económicos, problemas socio-culturales y problemas familiares.

		Problemas, Económicos.	Problemas. Familiares.
PROBLEMAS INSTITUCIONALES	Coeficiente de correlación	,267**	,374**
	Sig (bilateral)	,001	,000
	N	151	151

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos propios 2022

6.3 COMPARACIONES MÚLTIPLIES

6.3.1 Comparaciones por departamento

Teniendo en cuenta los diferentes Departamentos del Valle de Uco, Tunuyan, Tupungato, San Carlos y las variables de Desesperanza Aprendida, se realizó una comparación por departamento de las mismas, mediante la prueba ANOVA de un factor.

Frente a esta, como resultado se obtuvo una diferencia significativa en relación a la variable de Desesperanza Aprendida “No Control”, figurando está con una media mayor en el Departamento de San Carlos, a diferencia del departamento de Tupungato y Tunuyan.

TABLA N° 22: Prueba U de Mann-Whitney variables de desesperanza por Departamento.

Variable dependiente	(I) Residencia	(J) Residencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
NOCONTROL	1	2	,34861	,43528	1,000	-,7053	1,4026
		3	-,84813*	,34855	,048	-1,6921	-,0042
	2	1	-,34861	,43528	1,000	-1,4026	,7053
		3	-1,19674*	,44639	,025	-2,2776	-,1159
	3	1	,84813*	,34855	,048	,0042	1,6921
		2	1,19674*	,44639	,025	,1159	2,2776

* . La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Fuente: Datos propios 2022

6.3.2 Comparación por C.E.N.S

También se realizó la prueba ANOVA, con el fin de establecer alguna relación significativa entre los diferentes C.E.N.S. y las variables de Desesperanza Aprendida. Obteniendo en esta solo una media significativa en el C.E.N.S. 3-450 “Virginia Pérez de Micheletti”, en la variable “No Control” frente a los otros C.E.N.S. del Valle de Uco.

TABLA N° 23: Prueba U de Mann-Whitney variables de desesperanza por C.E.N.S.

Variable Dependiente	(I) Cens	(J) Cens	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
NO CONTROL	8	1	-2,84000*	,69212	,002	-5,0969	-,5831
		2	-3,18462*	,77806	,003	-5,7217	-,6475
		3	-2,53684*	,72267	,022	-4,8933	-,1804
		4	-1,36250	,74567	1,000	-3,7940	1,0690
		5	-2,06667	,75517	,252	-4,5291	,3958
		6	-1,51429	,71071	1,000	-3,8318	,8032
		7	-2,86250*	,74567	,007	-5,2940	-,4310
		9	-2,44706*	,73718	,041	-4,8509	-,0432

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Fuente: Datos propios 2022

DISCUSIONES

Esta investigación se enfocó desde un principio en la desesperanza aprendida y su relación con el rendimiento académico autopercebido, con el objetivo de prevenir las consecuencias del bajo rendimiento observadas en jóvenes y adultos que estudian en C.E.N.S del Valle de Uco, Mendoza.

Para llegar a dimensionar la importancia de este objetivo se comenzará explicando que se entiende por desesperanza aprendida y rendimiento académico autopercebido. Schunk (1997) define la primera como un patrón de pensamiento y conducta que se lleva a cabo en el sujeto, tras la vivencia de un evento malo o adverso. Además, sostiene que si esto se da de manera reiterada la persona interpreta que en el futuro la situación seguirá. Por otro lado, en relación al rendimiento académico autopercebido, cabe señalar que este está vinculado con los resultados obtenidos por los jóvenes o adultos y la motivación de éstos en relación al aprendizaje (Garbanzo, 2017).

Dicha relación se estudió en una muestra de 152 (ciento cincuenta y dos) adolescentes, jóvenes, y adultos de los cuales 70 (setenta) eran de género femenino, 80 (ochenta) eran de género masculino y 2 (dos) de género no especificado. En cuanto a la edad de los participantes, se encontró que varió entre los 17 años a los 57 años, con una media de 22 años, y una desviación típica de 7.01 años. Lo que deja en evidencia la gran franja etaria que convive en la modalidad (Coronado 2016) y comprueba la heterogeneidad analizada a lo largo del trabajo, siendo esta la más amplia del sistema educativo actual (Brusilovsky, 2016).

Además, el mayor porcentaje de estudiantes evaluados manifestó que se encuentra cursando segundo año, lo que se equipara con las distintas realidades observadas en los centros. A diferencia de este, en tercer año se observan menos estudiantes por la deserción y en primer año, generalmente todavía no ingresan a la modalidad o se encuentran en el C.E.B.J.A. (García, 2019).

En cuanto a los antecedentes, se presentó una limitación a la hora de realizar el presente trabajo, ya que se divisó una escasez de investigaciones relacionadas a la educación secundaria de jóvenes y adultos. Debido a que la mayoría de las investigaciones estudian la desesperanza aprendida, o el rendimiento académico en jóvenes o adultos del nivel universitario (Barraza, 2012; Rosales, 2015).

De los resultados obtenidos en relación a la descripción de las variables de “Desesperanza Aprendida” es importante destacar que la *Variable “Pasajero”* obtuvo el

porcentaje más alto en relación a la media con un total de 2.434% y en segundo lugar resultó la *Variable "Global"* con un porcentaje de 2.2895%. Esto refleja datos significativos, ya que la primera demuestra que las causas que se atribuyen a la desesperanza son externas y temporarias y, en relación a la segunda, que la percepción de la desesperanza en los estudiantes de C.E.N.S., es generalizada en todos los ámbitos, no solo en el educativo (Echebarría, 1997 citada en Rosales 2015).

De acuerdo a la correlación de las *Variables "Rendimiento Autopercebido"* y las *Variables de "Desesperanza Aprendida"*, se obtuvieron correlaciones muy significativas, que comprueban la hipótesis del presente trabajo y responden a las preguntas de investigación que plantea una relación indirecta entre ambas variables.

Esta relación indirecta se ve reflejada en la correlación negativa obtenida entre la *Variable "Rendimiento Académico"* y la *Variable "Déficit Motivacional y Cognitivo"* ($r = -0,230^{**}$; $p = 0,004$). Lo que indica que a mayor Déficit Motivacional y Cognitivo generado por la desesperanza (Echebarría, 1997 citada en Rosales 2015), la persona va a presentar menor Rendimiento Académico Autopercebido generando éste diferentes problemáticas. Por lo que dicha correlación es significativa, ya que se puede relacionar el Bajo Rendimiento Académico Autopercebido con las dificultades producidas por la desesperanza aprendida.

Entre las problemáticas de bajo Rendimiento Académico revisadas a lo largo del trabajo, encontrábamos que en el C.E.N.S., la más común era la deserción (Palladino, 1998 García 2019). De acuerdo a esto, se presenta la correlación encontrada entre la *Variable Posibilidad de Abandonar y Déficit Emocional* ($r = 0,242^{**}$; $p = 0,003$), indicando a su vez que ésta es altamente significativa. Siguiendo a Echebarría, 1997 citada en Rosales, 2015, y a la descripción que realiza de los tipos de déficit relacionados a la desesperanza aprendida, si aparece el Déficit Emocional el estudiante presentará frustración y ésta vendrá acompañada de un sentimiento de miedo e insatisfacción. Además, la *Variable "Insatisfacción"* es la segunda en correlacionar con la *Variable "Posibilidad de Abandonar"* ($r = 0,224^{**}$, $p = 0,003$). Por lo que frente a esta correlación se puede afirmar que las personas que presenten desesperanza aprendida, y dentro de ésta, en mayor grado Déficit Emocional, se van a encontrar expuestas a la deserción escolar.

Otra de las problemáticas de bajo Rendimiento Académico detectadas en los estudiantes de la modalidad de Jóvenes y Adultos es el ausentismo (Terigi, 2007). En relación a ésta, encontramos en primer lugar que el 73% de la muestra indicó que su asistencia es buena. Situación que se contrapone con lo planteado por la investigación

realizada por Taramasco (2015, en Instituto de Ciencias para la Familia 2018) quien sostiene el alto nivel de ausentismo y deserción observado en el nivel. Se considera, según la propia experiencia, que esta relación negativa puede estar influenciada por la altura del año donde se evaluó. Es importante destacar a su vez que la Variable “Rendimiento Académico” correlacionó de manera positiva con la Variable “Asistencia”, por lo que se observa que, si la persona presenta un rendimiento académico bajo, asociado a los Déficit, ya sea motivación, cognitivo o emocional principalmente, el estudiante presentará mayor ausentismo, y por ende, menor rendimiento y más riesgo de deserción escolar.

Por otra parte, también se encuentra una conexión positiva con la problemática de bajo rendimiento (Terigi, 2017), otra de las problemáticas revisada a lo largo del trabajo, y observada en los estudiantes de C.E.N.S. En cuanto la dificultad de los espacios curriculares encontramos que un 59% de la muestra presenta dificultad en algún espacio curricular. Lo que nos lleva a analizar la correlación positiva encontrada con la Variable “Dificultad en los Espacios Curriculares” con la Variable “Déficit Motivacional y Cognitivo” ($r= 0,243^{**}$; $p=0,003$), como así también con “Posibilidad de Abandonar” ($r= 0,230^{**}$; $p=0,004$). Por lo que es importante, que se vean los saberes en relación al estudiante y su contexto, con el fin de prevenir el fracaso escolar, que como se observa, no se refiere solamente a una dificultad *cognitiva* (Roman, 2013).

El dato que sí está en consonancia con la investigación realizada por Taramasco (2015 en Instituto de Ciencias para la Familia 2018) y que es considerado en gran medida significativo, es las correlaciones negativas obtenidas entre la Variable “Futuro Académico” y la Variables “Déficit Motivacional y Cognitivo” ($r= -0,296^{**}$; $p=0,000$), la Variable “Déficit Autoestima” ($r= -0,374^{**}$; $p=0,000$), y la Variable “Déficit Emocional” ($r= -0,419^{**}$; $p=0,000$). Estas correlaciones son significativas ya que se observa en los estudiantes de C.E.N.S., una escasa visión de futuro, debido a la falta de proyecto de vida y/o sentido de vida (Frankl, Víctor, 2001). Esta variable, además, se destaca porque correlaciona también con los tres déficit causados por la desesperanza aprendida, la cual trae como consecuencia la falta de proyección de futuro ya que la persona se encuentra paralizada (Barraza, 2012).

Por otro lado, se evidencia una contrariedad con los datos mencionados recientemente, ya que la muestra reflejó, en relación al rendimiento académico autopercebido y la relación con el futuro, una respuesta positiva. El 36% indicó que la motivación para terminar el C.E.N.S. es la posibilidad de seguir estudiando, así mismo un 30% reflejó que lo hace por superación personal y un 20% por un mejor futuro, lo que

evidencia una visión de futuro, además el 78,9% indicó que no ha pensado abandonar próximamente el C.E.N.S. Como se mencionó, este dato puede estar afectado por la época del año en que se evaluó. Sin embargo, se le encuentra una relación positiva con el carácter *pasajero* (Seligman, 1978) evidenciado en la descripción de la Desesperanza encontrada en los Jóvenes y Adultos del Valle de Uco.

Estos resultados dispares pueden reflejar, lo expuesto en el desarrollo del trabajo en relación a la perspectiva del estudiante de C.E.N.S., quien presenta una visión de esperanza a la hora de vincularse nuevamente con el centro y tener la iniciativa de volver y, por otro, la visión de desesperanza, generada por su autopercepción descalificadora y sus experiencias reiteradas de fracaso (Montesino, 2010; Coronado 2016).

Es importante destacar además que no se observó correlación de la Variable “Rendimiento Académico” con las Variables “Apercepción de no control” y “Experiencia de no control” (Echebarría, 1997 citada en Rosales 2015). Sin embargo, teniendo en cuenta las comparaciones realizadas por departamento, se destacó sobre la media, en el departamento de San Carlos, la Variable “No control”, dicha variable siguiendo a Seligman (1978) indica que el sujeto asume que ninguna conducta que lleve a cabo evitará la situación desagradable. Este dato es significativo a la hora de hablar del suicidio y la desesperanza aprendida. Entendiendo, además, que el índice de este es alto en San Carlos según las estadísticas del Observatorio de Salud Mental y Adicciones de Mendoza 2022 (Camila Suarez, comunicación personas, 15 de abril, 2022) y además que esta es la cuarta causa de muerte en los jóvenes según la Organización Mundial de la Salud (2019).

Entendiendo que el rendimiento académico autopercebido es un fenómeno complejo se realizaron en el presente estudio, correlaciones con las problemáticas y factores que influyen en el mismo (Garbanzo 2007).

Corroborando la afirmación anterior se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable “Rendimiento Académico Autopercebido” y las variables relacionadas con las problemáticas de rendimiento, obteniendo una correlación positiva con la Variable “Problemas de Aprendizaje” ($r = -0,266^{**}$; $p = 0,001$), la Variable “Problemas Socio-Culturales” ($r = -0,189^{*}$; $p = 0,020$), la Variable “Déficit de Autoestima” ($r = -0,232^{**}$; $p = 0,004$). Esto refleja y deja a entender que como se mencionó, el rendimiento académico es un fenómeno complejo, ya que depende de numerosos factores. También es importante destacar que correlacionó de manera negativa con la Variable “Problemas Afectivos” ($r = -0,297^{**}$; $p = 0,000$), la Variable la “Déficit Emocional” de ($r = -0,285^{**}$; $p = 0,000$) y por último y

la Variable “Global” ($r = -0,207^*$; $p = 0,011$). Lo que establece la importancia de que el alumno se sienta capaz y logre alcanzar un buen rendimiento, entendiendo además este sentimiento de logro se puede transferir a otros ámbitos.

En relación a éstas, resultó significativa la correlación obtenida entre la Variable “Problemas Afectivos” y la Variable “Problemas de Aprendizaje” ($r = 0,505^{**}$; $p = 0,000$), siendo ésta además la correlación con el puntaje más alto obtenido. Esto no es menor ya que en la práctica dependiendo la pedagogía que se tome como modelo en cada centro (Brusilovsky, 2016), esto puede llegar a pasar desapercibido, entendiendo que el alumno tiene problemas de Aprendizaje porque es “vago”, sin tener en cuenta sus problemas afectivos. Esto también es significativo ya que se correlaciona de igual modo con lo analizado en relación a la desesperanza aprendida. A ésta, se la puede englobar dentro de los problemas afectivos y su relación con el bajo rendimiento académico, entendiendo que éste trae aparejado los problemas de aprendizaje (Schunk, 1997).

También se obtuvo una alta relación entre las Variable “Problemas Familiares” y “Problemas Económicos” ($0,430^{**}$; $p = 0,000$). En relación a la variable “Problemas Familiares” se destaca que la muestra reflejó que el 54% es madre/padre y en cuanto la situación de convivencia, encontramos en primer lugar que un 79% convive con dos generaciones, en segundo lugar, que un 25% pertenece a una familia ampliada y en tercer lugar un 16% vive en una familia ensamblada y el 16% convive con 3 generaciones. Solo un 5% vive solo, lo que refleja un bajo nivel de independencia.

Refuerza lo anterior, la correlación encontrada con la Variable “Problemas Económicos” y la Variable “Problemas de Aprendizaje” ($r = 0,329^{**}$; $p = 0,00$), lo que se relaciona a su vez con las investigaciones de Roman (2013) y Taramasco (2015 Instituto de Ciencias para la Familia 2018) quienes sostienen que la mayor causa de los problemas de aprendizaje en los estudiantes de C.E.N.S. son los problemas económicos.

En cuanto a las problemáticas económicas, la muestra reflejó que 107 estudiantes trabajan y estudian, cifra que se considera significativa y se asocia con otras de las motivaciones seleccionadas para terminar el C.E.N.S., ya que 24% indicó que lo motiva la posibilidad de conseguir un mejor trabajo, “salir de la tierra”, entendiendo que esto a su vez aumenta la valía de la persona y su dignidad (Garbanzo 2007).

Estas dos variables mencionadas “Problemas Familiares” y “Problemas Económicos” correlacionan de manera positiva con las variables “Problemas Socio-Culturales” y “Problemas Institucionales”.

En cuanto la Variable “Problemas Socio-Culturales” se obtuvo una correlación positiva con la Variable “Problemáticas Familiares” ($r= 0,334^{**}$; $p=0,000$) y con la Variable “Problemas Económicos” ($r= 0,334^{**}$; $p=0,000$). Datos que son significativos y afirman la importancia de tener un enfoque integral a la hora de hablar del estudiante de C.E.N.S., ya que al tenerlo en cuenta de manera aislada se produce una visión recortada de su realidad.

Dentro de estas problemáticas socio-culturales se destaca que del total de la muestra 134 estudiantes indicaron conocer a un familiar que no ha terminado de estudiar el nivel secundario, a pesar de ser este obligatorio por la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006). Además, en relación al nivel educativo de su madre, 92 estudiantes indicaron que su madre solo realizó el nivel primario, 45 solo el nivel secundario, 8 lograron terminar el nivel terciario y 7 finalizar el nivel universitario. Algo similar ocurre con la educación de los padres, donde 98 estudiantes indicaron que su padre terminó sus estudios primarios, 47 finalizó el nivel secundario, 6 logró el terciario y 4 finalizó sus estudios universitarios. Esto deja ver que las madres presentan mayor nivel educativo, aunque no en un porcentaje muy significativo. Lo que se relaciona además con lo expuesto por Garbanzo (2007), quien afirma que uno de los factores que influye en el rendimiento es el nivel educativo de la madre, entendiendo que si este es mayor, mayor será el nivel educativo del hijo/a.

Es importante destacar que para el presente trabajo estos datos son significativos, ya que esto puede inducir a una falta de motivación en relación hacia el estudio, o incluso en la visión de futuro de los mismos estudiantes. Además, cabe preguntarse para próximas investigaciones si esto no genera una desesperanza aprendida en los estudiantes desde que son niños, imprimiendo en ellos un carácter de desesperanza global y permanente.

Frente a la variable “Problemas Institucionales” cabe destacar que sólo correlacionó de manera significativa con estas dos variables “Problemas Familiares” ($r= 0,374^{**}$; $p=0,000$) y en segundo lugar con la variable “Problemas Económicos” ($r= 0,267^{**}$; $p=0,001$). Estos datos permiten reafirmar la correlación obtenida con ambas variables entre sí “Familiares y Económicas”, lo que nos vuelve a poner en evidencia la importancia de mirar al sujeto de manera integral, ya que las problemáticas observadas en el contexto se van a relacionar con la Institución, en especial con el vínculo que logre establecer el estudiante con su docente y el tipo de contenido que se exige y se brinda en el aula.

Por último, se señala que no se obtuvo una correlación con la Variable “Discapacidad”, por lo que se estima que en el Valle de Uco hay un bajo porcentaje de alumnos que presenten alguna discapacidad en la modalidad.

CONCLUSIÓN

La propuesta de este trabajo fue responder en un primer momento si existe una relación entre la desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercebido de los estudiantes de los C.E.N.S. del Valle de Uco. Tras el análisis expuesto, tanto del desarrollo teórico como del marco metodológico y el análisis de los datos, se puede afirmar que los resultados responden a dicha relación y sobrepasan la misma ya que permiten nuevos hallazgos.

En relación a la hipótesis, cabe destacar que se encontró una relación indirecta, entre el rendimiento académico autopercebido y el déficit emocional y cognitivo. Por lo que se comprueba una de las hipótesis generales planteadas por el trabajo, y se sostiene que la desesperanza aprendida influye negativamente en el rendimiento académico autopercebido de los estudiantes de los C.E.N.S. del Valle de Uco. Esto quiere decir que el estudiante que presente desesperanza, presentará en relación a su rendimiento académico autopercebido, una disminución en la capacidad de dar respuestas ante situaciones consideradas adversas y baja motivación para enfrentar las mismas.

Siguiendo lo anterior, se desprenden hallazgos significativos, ya que se encontró una relación directa entre la desesperanza aprendida y la posibilidad de abandonar, el ausentismo, la percepción de falta de futuro académico y la dificultad en los espacios curriculares.

De estas relaciones, se destaca la encontrada con posibilidad de abandonar, entendiendo que ésta se relaciona de manera significativa con la deserción escolar, siendo este uno de los grandes desafíos de la modalidad, ya que, como afirma Taramasco (2015), a principio de año todos los C.E.N.S. se encuentran llenos de matrícula y a fin de año, esta realidad se modifica presentando cada centro educativo menos de la mitad de los estudiantes que inició. Además, se encontró una relación directa entre la posibilidad de abandonar, el déficit emocional y el grado de insatisfacción generados por la desesperanza aprendida, lo que nos lleva a concluir que el joven o el adulto que presenta desesperanza aprendida, se encuentra en riesgo de desertar del sistema. Frente a esto, se sugiere para próximas investigaciones, ahondar en dicha relación y realizar un estudio transversal específico sobre dicha problemática, con el fin de prevenir la deserción de los estudiantes.

En cuanto al Futuro Académico, se encontró una relación igual de importante que la anterior, ya que este se relaciona de manera directa con los tres déficits presentados por la desesperanza (motivacional, cognitivo y emocional) y, a su vez, con déficit de autoestima. Por ello, la desesperanza genera una escasa visión de futuro y el estudiante no logra

proyectarse de manera efectiva. Ante esto, se sugiere trabajar estas nociones en todas las instituciones educativas, con el objetivo de que el estudiante de C.E.N.S. logre sentirse capaz, encuentre un sentido de vida y un proyecto que le permita sentirse parte de la sociedad.

En relación al ausentismo, se obtuvo una correlación positiva con el rendimiento académico autopercebido, lo que sostiene la importancia de que el joven y el adulto asistan al C.E.N.S. y logren alcanzar un buen nivel de asistencia y, como consecuencia de esto, buen rendimiento académico, que evidencie la adquisición de conocimientos que les permitan ser protagonistas activos de su trayectoria.

Además, se obtuvieron resultados significativos en relación a la hipótesis que sostiene que los estudiantes de C.E.N.S. del Valle de Uco, presentan indicadores de desesperanza. Conforme a los resultados, se puede afirmar que la desesperanza aprendida en los estudiantes de los C.E.N.S. del Valle de Uco, presenta las características de Pasajera y Global. Lo que quiere decir que la causa de ésta, es en mayor grado externa a la persona, y por ende temporal, lo que se entiende para el presente trabajo como positivo, ya que deja en evidencia cierta motivación o esperanza interna, y, por otro lado, refiere un carácter global señalando que la desesperanza no se da sólo en el ámbito educativo.

En este sentido, es necesario revalorizar la importancia de la Educación Emocional (Malaisi, 2018) en especial en los jóvenes y adultos, para que puedan trabajar sobre los indicadores de desesperanza. Además, se sugiere investigar la temática de manera puntual, entendiendo que la educación emocional debe ser parte de la educación formal, ya que permite conocer y comprender las emociones propias y de los demás, y favorece la creación de espacios de contención y apoyo para los estudiantes.

No se obtuvo la misma significación en relación a la hipótesis que refiere que los estudiantes presentan un bajo rendimiento académico autopercebido, ya que la mayoría de los estudiantes reflejó un buen rendimiento, y se siente satisfecho con su desempeño. Por lo que se puede observar en los resultados de la investigación ese doble juego de desesperanza y esperanza, presentada en los estudiantes de C.E.N.S. y desarrollada a lo largo del trabajo. Donde se entiende que el joven o el adulto van a la escuela porque quieren, pero a su vez, presentan un estigma de que no va a poder y que por ello no sirve para aprender, siendo esto agravado por las problemáticas de aprendizaje y socioculturales.

Este trabajo además resulta relevante para el departamento de San Carlos, en relación al índice de suicidios que presenta el mismo. Se observó que los jóvenes y adultos que asisten al C.E.N.S. de dicho departamento, presentaron en relación a los demás, un índice alto en la variable “No control” de desesperanza aprendida. Esto refleja que los estudiantes consideran que no son capaces de controlar ninguna conducta que les permita evitar una situación que consideren desagradable. Es de vital importancia, crear junto con los centros educativos y programas municipales, redes de apoyo socio comunitarias, que puedan prevenir y acompañar ante dificultades emocionales, problemas de autoestima y autolesiones, que pueden estar relacionados con la posibilidad de que el estudiante pueda pensar que el suicidio es la única opción.

En cuanto a las problemáticas de aprendizaje, se encontró en mayor grado una relación entre los problemas afectivos y los problemas de aprendizaje, lo que comprueba que la principal problemática que afecta al rendimiento académico es ésta. Esto se relaciona con la desesperanza aprendida, lo que deja ver la importancia de trabajar los procesos afectivos y emocionales, y en especial, dicho patrón de pensamiento y conducta. En segundo orden de importancia, se encontró una relación significativa entre problemas familiares y problemas económicos en relación al rendimiento académico. Estos a su vez se correlacionaron con los problemas socio-culturales y con la problemática institucional.

Retomando lo anterior, y en concordancia con uno de los objetivos de la Investigación, se presenta la jerarquía de los problemas que afectan al rendimiento académico de los estudiantes de C.E.N.S., siendo la más importante los problemas afectivos, en segundo lugar, los problemas económicos y familiares, en tercer lugar, el socio-comunitario, en cuarto el institucional, y en menor grado los problemas relacionados a la discapacidad.

Lo que comprueba en parte la hipótesis de que los problemas afectivos y económicos influyen en el rendimiento académico. Se establece que se comprueba en parte ya que los problemas familiares ocupan la misma posición que los económicos, por lo que debería también ser considerada como importante.

Esto deja en evidencia además la complejidad del rendimiento académico y la importancia de que se trabaje de manera integral en los centros educativos para jóvenes y adultos. Por ello se sugiere trabajar más estrategias de acompañamiento, sociales y familiar, que aborden las problemáticas mencionadas, brindando al estudiante la posibilidad de manifestar su realidad y que logre sentirse parte del centro (Montesino, 2010). En este

sentido, es importante destacar la importancia de contar con equipos interdisciplinarios en los centros de la modalidad, y, revalorizar el quehacer psicopedagógico en dichas instituciones. Las intervenciones desde el área de la psicopedagogía, pueden contribuir tanto al acompañamiento de los estudiantes, desde el ofrecimiento de espacios y talleres de reflexión y seguimiento de trayectorias escolares, como al de los docentes, sugiriendo herramientas y estrategias para que puedan responder a la heterogeneidad de los estudiantes y a las múltiples demandas actuales, entendiendo que es imposible educar sin atender a las necesidades emocionales.

Lo expuesto hasta el momento demuestra la importancia de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la cual todavía se encuentra en proceso de construcción y a su vez hace frente a los grandes desafíos de la realidad social y educativa actual, siendo esta garante de derecho y emancipadora para los estudiantes que asisten (García, 2019). Además, los resultados sostienen que esta es la más amplia y heterogénea del sistema educativo.

Teniendo en cuenta los datos presentados, se ve la necesidad de realizar talleres de autoestima y/o actividades donde los estudiantes de la Modalidad puedan romper con ese estigma negativo. Superando de igual modo el déficit emocional, en primer lugar, ya que éste es el que se relaciona de manera directa con la deserción, y a su vez, con el bajo rendimiento debido al déficit cognitivo, y con el ausentismo ya que se observa un déficit motivacional. Por lo que se entiende que si no se logra inmunizar o reforzar el emocional los demás se verán perjudicados (Seligman, 2017).

En consecuencia, de lo expuesto se sugiere, brindar formación específica a los docentes de la modalidad y que, a su vez, se los capacite en las problemáticas mencionadas a lo largo del trabajo, teniendo en cuenta que en la formación inicial recibida no han sido preparados para educar a jóvenes y adultos y poder dar respuestas a las características propias de la edad (Griffa, 2011) y desafíos que plantea la heterogeneidad de la modalidad.

Como conclusión final, se advierte que los estudiantes de CENS del Valle de Uco presentan indicadores de desesperanza aprendida, la cual genera como consecuencia en los mismos un déficit emocional, cognitivo y motivacional, que muchas veces los lleva a mantener una reacción de escape o paralizadora en relación al rendimiento académico autopercibido. Es importante además destacar que esta desesperanza se observa más allá del ámbito educativo. Por lo que se cree indispensable el trabajo en los diferentes CENS,

sobre la educación emocional, las habilidades sociales y las habilidades laborales como generadores de fortalezas, que cumplan un rol preventivo y a su vez estas, sean generadoras de nuevos sentidos.

De esta forma, los estudiantes de C.E.N.S. podrán comprender que ellos pueden gestionar y manejar su realidad, sobreponiéndose y trascendiendo así las situaciones que la vida les ha impuesto. Por lo que el estudiante que se encuentra en el C.E.N.S., no solo debe recibir una educación de calidad en cuanto a los saberes académicos, sino que este debe poder aprender a mirar más allá, a generar un sentido que le permita proyectarse, y así trabajar para alcanzar los objetivos que se proponga.

Además, se invita a futuros investigadores a seguir realizando estudios que favorezcan a la comprensión, crecimiento y fortalecimiento de la modalidad en cuanto a sus desafíos y alcances. Entendiendo que, en la realidad actual, la modalidad da respuesta a todos los “excluidos” del sistema por diversos motivos, garantizando el derecho a la educación de muchas personas.

Más allá de los aspectos formales del presente trabajo, éste simboliza un camino recorrido por parte de la autora, un trayecto de esperanzas y desesperanzas, donde se destaca la importancia de la esperanza. Ésta es la que nos mantiene aferrados a los diferentes proyectos y la que nos permite reescribir los caminos, las veces que sea necesario, ejercitando diferentes capacidades como la resiliencia, la voluntad y la fortaleza.

ANEXOS

INSTRUMENTO 1: FICHA PERSONAL

FICHA PERSONAL

SUJETO N°

Estimado/a:

Gracias por ser parte de este proceso de investigación. Esta investigación tiene el objetivo de conocer la relación entre el **rendimiento académico autopercebido** y la **desesperanza aprendida**. Al responder esta encuesta expresa su consentimiento para participar en la misma, ya que es de carácter voluntario.

Todos los datos obtenidos serán utilizados con fines estadísticos y serán presentados ante las autoridades de la Universidad Católica Argentina como parte de la Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía. Los mismos serán confidenciales.

1- DATOS PERSONALES
Género: <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Otro
Edad:
C.E.N.S:
Estado Civil: <input type="checkbox"/> Soltero/a <input type="checkbox"/> Casado/a <input type="checkbox"/> Separado/a Divorciado/a <input type="checkbox"/> Unión Libre <input type="checkbox"/> Otro
¿Tiene hijos? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
¿Lugar de Residencia? <input type="checkbox"/> Tunuyán <input type="checkbox"/> Tupungato <input type="checkbox"/> San Carlos
¿Realiza alguna actividad extra escolar? <input type="checkbox"/> SI

<input type="checkbox"/> NO ¿CUAL?.....
2- DATOS SOCIOECONÓMICOS
¿Cuál es su situación laboral actual? <input type="checkbox"/> Trabaja <input type="checkbox"/> No trabaja
¿Cuál es el nivel educativo de su padre? <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Terciario <input type="checkbox"/> Universitario
¿Cuál es el nivel educativo de su madre? <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Terciario <input type="checkbox"/> Universitario
Indique con qué personas convive (Marque las opciones que crea conveniente) <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hijo/a <input type="checkbox"/> Pareja <input type="checkbox"/> Abuelo/a <input type="checkbox"/> Padrastro/ Madrastra <input type="checkbox"/> Tíos <input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Sobrinos <input type="checkbox"/> Suegros <input type="checkbox"/> Solo <input type="checkbox"/> Otro
¿Conoce algún familiar que no haya terminado de estudiar? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
3- DATOS ACADÉMICOS
¿Año en el que cursa actualmente? <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 año <input type="checkbox"/> 3 año

Indique en qué año abandonó el secundario orientado. <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 año <input type="checkbox"/> 3 año <input type="checkbox"/> 4 año <input type="checkbox"/> 5 año
¿Cuál es su nivel de asistencia a clases? <input type="checkbox"/> Muy buena <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/> Muy mala
¿Recibiste alguna vez apoyo escolar? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Seleccione alguna técnica que utiliza para estudiar <input type="checkbox"/> Leyendo y comprendiendo <input type="checkbox"/> Resumiendo <input type="checkbox"/> De memoria <input type="checkbox"/> Organizadores Gráficos <input type="checkbox"/> Otros
4- CONSENTIMIENTO
¿ACEPTA RESPONDER LOS CUESTIONARIOS? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO

A continuación se le presentan dos cuestionarios, le pedimos que lo conteste con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

2-INSTRUMENTO 2- RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO

RENDIMIENTO ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO

A continuación, te ofrecemos una serie de preguntas con el objetivo de que reflexiones acerca de tu RENDIMIENTO ACADÉMICO. Lea atentamente y procure contestarlas con sinceridad, no hay respuestas correctas ni incorrectas, las respuestas correctas son aquellas que expresan tu situación actual.

Los resultados de este cuestionario son anónimos y en ningún caso accesible a otras personas.

MARQUE CON UNA CRUZ LA RESPUESTA CORRECTA. EN ALGUNAS PREGUNTAS PODRÁS MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN, SEGÚN SE INDIQUE.

1- AUTOPERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

¿Cómo considera que es su rendimiento académico en general?

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

¿Se siente satisfecho con su rendimiento académico?

- SI
- NO

¿A qué atribuye usted el hecho de que obtenga notas altas en una evaluación?

- La cantidad de tiempo y trabajo que le dedicó a estudiar
- El interés que presenta por el tema
- Las explicaciones del profesor son claras
- El hecho de haber tenido suerte en el momento de la evaluación
- Otra:

¿A qué atribuye usted obtener notas bajas en una evaluación?

- Falta de estudio
- Poco interés por la materia
- Mala metodología del profesor
- Falta de método de estudio
- Cansancio
- Sentimiento de no poder
- Otra

2- PROYECTO PERSONAL DE FORMACIÓN

¿Presenta dificultades en cuantos Espacios Curriculares?

- Todos
- Algunos

<input type="checkbox"/> Ninguno
¿Ha pensado en abandonar el C.E.N.S? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
¿Qué lo motiva a terminar el secundario?
Respecto a su futuro académico, usted considera que: <input type="checkbox"/> Finalizará con éxito sus estudios <input type="checkbox"/> Finalizará pero con dificultades <input type="checkbox"/> No finalizará
¿Ha pensado en seguir estudiando, al finalizar sus estudios secundarios? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
3- VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO (Selecciones qué situaciones considera que le han afectado en su trayectoria y rendimiento académico en general, puede marcar más de una)
A) PROBLEMAS DE APRENDIZAJE ESPECÍFICOS <input type="checkbox"/> Comprensión <input type="checkbox"/> Resolución de Problemas <input type="checkbox"/> Hábitos de estudio <input type="checkbox"/> Atención <input type="checkbox"/> Memoria a corto Plazo <input type="checkbox"/> Memoria a Largo plazo <input type="checkbox"/> Fallas en la organización perceptual <input type="checkbox"/> Lentitud en el procesamiento de la información <input type="checkbox"/> Expresión oral <input type="checkbox"/> Producción escrita <input type="checkbox"/> Todas <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otras:
B)DISCAPACIDAD <input type="checkbox"/> Motriz <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/> Sensorial <input type="checkbox"/> Todas <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otras:

C) PROBLEMAS ECONÓMICOS

- Desempleo
- Pobreza
- Trabajo en Negro
- Trabajo Precarizado
- Priorización del trabajo al estudio
- Todas
- Ninguna
- Otras:

D) PROBLEMAS FAMILIARES

- Situación de vulnerabilidad
- Priorización del cuidado de los hijos al estudio
- Falta de acompañamiento de la familia, al adulto que estudia
- Matriz familiar que no valora el estudio
- Violencia familiar
- Todas
- Ninguna
- Otras:

E) PROBLEMÁTICAS SOCIO CULTURALES

- Comunidad machista
- Sometimiento de la mujer como ama de casa vs mujer que estudia
- Falta de proyecto de vida
- Resignación al estado en que se encuentran
- Satisfacción en el consumo inmediato y superfluo
- Adicciones cerca en el contexto
- Todas
- Ninguna
- Otras:

E) DIFICULTADES AFECTIVAS/ EMOCIONALES

- Sentimiento de impotencia/ frustración
- Baja Autoestima
- Abulia
- Apatía
- Ansiedad
- Depresión
- Dificultad en las relaciones Personales
- Cansancio/ Nervios
- Ausentismo reiterado/ falta de perseverancia
- Todas
- Ninguna
- Otra

F) DIFICULTADES INSTITUCIONALES

- Explicaciones pobres de los docentes
- Falta de acompañamiento de la Institución Servicio de Orientación/Dirección
- Mala relación con docentes
- Mal clima Institucional
- Falla en la Organización Institucional
- Todas
- Ninguna
- Otras:

3- INSTRUMENTO 3 – INDEFENSIÓN ESCOLAR APRENDIDA

CUESTIONARIO ROSALES ALVARDO – INDEFENSIÓN ESCOLAR APRENDIDA

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida su grado de acuerdo y desacuerdo con cada una de ellas. Señala con una cruz la respuesta que más se aproxime a sus preferencias, usando para ello la siguiente escala:

- 1- Desacuerdo totalmente
- 2- Desacuerdo medianamente
- 3- Acuerdo Medianamente
- 4- Totalmente de Acuerdo

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas, sea sincero/a. No emplee mucho tiempo en cada respuesta, las mismas son anónimas y estrictamente confidenciales.

AFIRMACIONES	1	2	3	4
1. No hay una relación directa entre lo que hago y las calificaciones que he obtenido.				
2. En un futuro cercano seguiré obteniendo malos resultados pues no hay una relación entre el esfuerzo que pueda hacer y los resultados que obtendré.				
3. Cuando obtengo notas reprobatorias disminuyen mis ganas de intentar algo para mejorar.				
4. Después de reprobado un examen se me dificulta aprender nueva información relacionada con el contenido de ese examen.				
5. Mi autoestima disminuye cuando sólo yo tengo dificultades con una materia mientras otros compañeros la tienen fácil.				
6. Me entristece no poder evitar que me vaya mal en los estudios.				
7. Las cosas malas que ocurren en los estudios se deben a razones pasajeras.				
8. Las razones que provocan que me vaya mal en los estudios también afectan muchas otras áreas de mi vida.				

9. Las cosas malas que me ocurren se deben a características de mi persona que no puedo controlar.				
10. Las calificaciones que obtengo dependen completamente de mi esfuerzo.				
11. Pienso que en el futuro lejano seguiré sin obtener notas altas pues no existirá relación entre los esfuerzos que realice y las calificaciones que se me otorguen.				
12. Cuando repruebo un examen me tardó más en recuperar las ganas de estudiar que cuando apruebo.				
13. Cuando repruebo un examen tardó más en recuperar mi ritmo de estudio y aprendizaje que cuando apruebo.				
14. Mi amor propio disminuye cuando noto que otros compañeros pueden resolver exitosamente situaciones escolares en las que yo fracaso.				
15. Cada vez que me va mal en mis estudios y no puedo remediarlo me deprimó.				
16. Las situaciones que provocan que me vaya mal en los estudios permanecerán igual.				
17. Las cosas malas que me ocurren se deben a situaciones del ambiente que están fuera de mi control.				
18. El reconocimiento que los alumnos obtienen por parte del profesor es independiente del esfuerzo que ellos muestren.				
19. Si en un futuro inmediato se me presentara una dificultad en los estudios no podré hacer nada para evitarlo.				
20. Al reprobar algunas materias se reduce mi motivación por la carrera que estudio.				

21. Se me dificulta aprender nueva información perteneciente a las materias en las que he reprobado.				
22. Cuando mis fracasos en el ámbito escolar se deben a mis características personales el aprecio que me tengo disminuye.				
23. Cuando me va mal en los estudios y no puedo remediarlo disminuye mi ánimo.				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L. Y, Seligman, E. P. & Teasdale, J. D. (1978). *Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulations*. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0021-843X.87.1.49>
- Ademar Ferreyra, H. y Blanas, G. (2010). *Alfabetización y Educación de Jóvenes. Educación permanente de personas jóvenes y adultas*. La línea de base como herramienta para la sistematización y producción de información cuantitativa.
- American Psychological Association (2022) *Normas Internacionales de publicación*. 7ma Edición. Disponible en: <https://normas-apa.org/>
- Bandura, A. (1997) *Auto Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée De Brouwer. Edición, 1ª
- Barraza, A. (2012). *Indefensión aprendida y su relación con el nivel de estrés autopercebido en alumnos de licenciatura*. En A. Barraza y A. Jaik (coord.). *Estrés, burnout y bienestar subjetivo*. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Barraza, A. y Silerio, J. (2011). *Indefensión escolar aprendida en el nivel medio superior: un estudio comparativo*. Red de Investigación Educativa en Sonora. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552361010.pdf>.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo Psicosocial de Eric Erikson. *El diagrama epigenético del adulto*. Revista Lasallista de Investigación. Vol. II. N° 2. Corporación Universitaria Lasallista. Antioquía. Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>.
- Bottero M., Oliver E. y Zanola M. (2007). *La indefensión aprendida: en la búsqueda de caminos frente a los cambios*. Montevideo. Editorial Psicolibros.
- Brusilovsky, S. y Cabrera María E. (2016). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. 2da reimpresión. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Castro, S. (2021). *Indefensión aprendida: no es lo que te toca, es lo que no haces*. Instituto europeo de psicología positiva. Disponible en: <https://www.iepp.es/indefension-aprendida/>
- Casullo, M. M., Bonaldi, P. y Fernández Liporace, M. (2000). *Comportamientos suicidas en la adolescencia. Morir antes de la muerte*. Buenos Aires: Lugar.

- Casullo, M. M. y Fernández Liporace, M. (1997). *Investigación sobre riesgo suicida en adolescentes: Prácticas psicológicas en la escuela. Investigaciones en Psicología*, 2(2), 33-41. Recuperado de: <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=259&anio=2&vol=2>
- Cabrera, M. E. (2005). *Paradojas de la reforma educativa: extensión de la escolaridad y exclusión educativa. Revista Argentina de Sociología*, 3 (5), 266-284
- Centro de Estudio de Educación Argentina [CEA] (2022, 17 de mayo) *De cada 10 alumnos que inician el secundario, solo 4 lo finalizan: en qué lugar de la tabla aparece Mendoza. Diario Today Mnedoza. Disponible en: <https://mendozatoday.com.ar/2022/05/17/de-cada-10-alumnos-que-inician-el-secundario-solo-4-terminan-en-que-lugar-esta-mendoza/>*
- Clasificación Internacional de las Enfermedades 10. [CIE - 10] (2010). Ginebra: Editorial Médica Panamericana.
- Cordero Hernández, J. (2009). *El tratamiento agustiniano del problema del mal: una vindicación frente a las críticas secularistas. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242009000100006#:~:text=El%20mal%20no%20es%20m%C3%A1s,III%2C%2013%2C%2036*
- Coronado, Mónica (2016). *Adolescentes, jóvenes y adultos. Mendoza, Dirección General de escuelas [D.G.E.] Programa de Formación Situada.*
- Coronado Mónica y Gomez Baulín, María J. (2019). *La trama motivacional en la escuela. Estrategias para motivar el aprendizaje y la enseñanza. 1era Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.*
- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución 118. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://www.mec.gob.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2002.pdf>*
- Consejo Federal de Educación (2015): Resolución CFE N°254/15 Marcos de referencia para modalidad de Educ. Permanente de jóvenes y adultos. Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales.

- Di Segni Obiols, Silvia (2010). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. 3era reimpression. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Alafi.
- Dirección General de Escuelas [D.G.E.] (2015). Diseño Curricular Provincial. Ciclo Básico. Nivel Secundario. Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Mendoza.
- Frankl, Víctor (2004): “*El hombre en busca de sentido*” Barcelona. Ed. Herder, p.98 ss.
- Freire, Paulo (1975) *Acción Cultural para la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF] (2021). Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes. Cuarta ronda. Informe sectorial Educación. Junio 2021. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/11626/file/Impacto%20de%20la%20pandemia%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de educación superior pública. *Revista Educación* 31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García, D. (coord.) (2019). *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Gaviria Ruiz y Grisales M. (2013). Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida una mirada desde la complejidad del sujeto. *Plumilla Educativa*. Universidad de Manizales. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757573>
- González Tovar, J. y Hernández Montaña, A. (2012). *La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: análisis desde el modelo de Beck*. Universidad Autónoma de Coahuila. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159015.pdf>
- Griffa, M.C. y Moreno, J.E. (2011). *Claves para una psicología del desarrollo. Adolescencia, Adulto-Vejez* (2). Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Gutierrez J., Garzón J., Segura A. (2021) *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Formación Universitaria*. Vol. 14. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v14n1/0718-5006-formuniv-14-01-13.pdf>

- Hernández Jacquez, L. y Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida*. Durango. Red Durango de Investigaciones Educativas.
- Hernández Sampieri, Roberto y cols. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta edición. México. McGraw-Hill.
- Instituto de Ciencias para la Familia (2018). V Congreso Internacional "*Las caras invisibles de la pobreza. Una mirada integral de la vulnerabilidad*", Buenos Aires: Universidad Austral. p 179 -188
- Jensen, E. (2004). *Learning and Brain: Educational Competencies and Implications* [Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas]. (Alberto Villalba, traductor). Madrid, España: Narcea. (Obra originalmente publicada en 1998) p 79 - 91 Disponible en: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/cerebro_y_aprendizaje_e._jensen.pdf
- Lewin Laura (2017). *Que enseñes no significa que aprendan*. Neurociencias, liderazgo docente e innovación en el aula del siglo XXI. 1era Edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Bonum.
- Lewin, Laura. (2020). *La nueva educación*. De la escuela del saber a la escuela del ser. 1era edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.
- Lorenzatti M y Bowman M (2019) *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Ludojoski, Roque (1986). *Andragogía*. Educación del Adulto. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- Malaisi Lucas, J.J. (2021). *Modo Creativo. Educación Emocional de Jóvenes y Adultos*. 3era Edición. Buenos Aires. Paidós.
- Maldonado, A., Ramirez, E. y Martos, R. (1992). Attributions modulate immunization against learned helplessness in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Manes, Facundo y Niro, Mateo (2016): "El cerebro argentino. Una manera de pensar, dialogar y hacer un país mejor". Editorial Planeta
- Martin, Rocío Belén; Contexto de aprendizaje. Formales, no formales e informales; Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria; IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica; 12; 7-2014; 1-14

- Meaños, F (2022, 24 de mayo) Uno de cada cuatro jóvenes argentinos entre 18 y 24 años no estudia ni trabaja. *Infobae*. Disponible en: <https://www.infobae.com/economia/2022/05/24/uno-de-cada-cuatro-jovenes-argentinos-entre-18-y-24-anos-no-estudia-ni-trabaja/>
- Messina, Graciela. *La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas*. El tiempo de la emancipación. Disponible en: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Ponencia%20La%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos%20y%20el%20tiempo%20de%20la%20emancipaci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). Educación permanente de jóvenes y adultos. Marco normativo. *Documento extraído de la base de normativas y políticas del S.I.T.E.A.L.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0904.pdf
- Montero, J. R. (1990). Fracaso escolar, un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 43(2), 257-268. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797586>
- Montesinos M. P., Sinisi, L. y Schoo S. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario*. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf
- Navalón Mira, Alba y Ruiz-Callado, Raúl (2017). *Consumo de sustancias psicoactivas y rendimiento académico*. Una investigación en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Salud y drogas*, vol. 17, núm. 1, pp. 45-52. Instituto de Investigación de Drogodependencias. Alicante, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/839/83949782005.pdf>
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Oficina Internacional del Trabajo [OIT] (2010). Trabajo decente y juventud en América Latina. 1era edición. Perú.

- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1948/2016) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de: <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>
- Organización Mundial de la Salud. [OMS] (2019). Suicidio. Datos y cifras. [Consultado el 28 de agosto de 2020]. Recuperado en: <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/suicide>
- Palladino, Enrique (1989). *Educación de Adultos*. Buenos Aires. Editorial Hvmánitas.
- Papa Benedicto XVI (2007). *Spe Salvi*. Carta Encíclica. A los obispos, a los presbíteros y diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre la esperanza cristiana.
- Peralbo, M., Sánchez, J. Ma. y Simón, M. A. (1986). *Motivación y Aprendizaje Escolar: una Aproximación desde la Teoría de la Autoeficacia*. Infancia y Aprendizaje, 35 (36), 37 - 45. Chile. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/662383.pdf>
- Pérez-Olmos, I., Ibáñez-Pinilla, M., Reyes-Figueroa, J., Atuesta-Fajardo, J. y Suárez-Díaz, M. (julio 2008). Factores Asociados al Intento Suicida e Ideación Suicida Persistente en un Centro de Atención Primaria. Bogotá, 2004-2006. *Revista de Salud Pública*, 10(3), 374-385. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n3/v10n3a02>
- Recondo, J. A. (2010). *La esperanza es un camino*. Narcea
- Riquelme NBP, Fraile CGD, Carvalho AMP. Influencia del consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito familiar sobre la autoestima de escolares. *Rev Latino-am Enfermagem* 2005 setembro-outubro; 13(número especial): 798-805. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/kQBMLDXRxnKN5FsfjbDzqrL/?format=pdf&lang=es>
- Rojas, Enrique (1992). *El hombre ligth. Una vida sin valores*. Argentina. Planeta Bolsillo.
- Rojas Estapé, Marian. (2018). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. 35 Edición. Barcelona. Editorial Planeta.
- Roman, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11. N° 2.
- Rosales Alvarado, A. (2017). *La indefensión escolar aprendida en relación al desempeño escolar en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría, Universidad Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de Filosofía y Letras. México.

- Sandoval López, R. A. (2020). *Modelo ecológico de Bronfenbrenner*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. Disponible en: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3427>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje (2ª. ed.)*. México: Pearson. Disponible en [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=4etf9ND6JU8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Schunk,+D.+\(1997\).+Teor%C3%ADas+del+aprendizaje+\(2%C2%AA.+ed.\).+M%C3%A9xico:+Pearson.&ots=s4Ji2e9sv7&sig=eR2OI40QBd-x8Ww76rvW3mgpeXg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=4etf9ND6JU8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Schunk,+D.+(1997).+Teor%C3%ADas+del+aprendizaje+(2%C2%AA.+ed.).+M%C3%A9xico:+Pearson.&ots=s4Ji2e9sv7&sig=eR2OI40QBd-x8Ww76rvW3mgpeXg#v=onepage&q&f=false)
- Seligman, Martin E. P. (2017). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ediciones B. Disponible en: [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=wA4JDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Seligman,+M.+\(2011\).+La+aut%C3%A9ntica+felicidad&ots=xZLSRi9q1-&sig=75k_pZ3edlayOVPcC72NG2SA4RU#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=wA4JDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Seligman,+M.+(2011).+La+aut%C3%A9ntica+felicidad&ots=xZLSRi9q1-&sig=75k_pZ3edlayOVPcC72NG2SA4RU#v=onepage&q&f=false)
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], (2010). Informe SITEAL 2010. *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO Disponible en <http://www.iiep.unesco.org/fr/informe-sobre-tendencias-sociales-y-educativas-en-america-latina-2010-metas-educativas-2021-desafios>
- Schoo, Susana, Sinisi, Liliana y Montesinos, María Paula (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario*. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Tedesco, J. C. (2015): *“La Educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo”*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación, jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. Buenos Aires. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/475332711/Terigi-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares>
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, v. 7, n. 2, p. 211-218.

- Waipan, Liliana y Merker, A. (2017) *El cerebro adolescente va a la escuela. Neuroeducación, adolescencia y escuela secundaria*. Aportes desde la neurociencias y la psicología positiva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Bonum
- Yela, J. R. & Marcos, J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 301-321.