

# Acompañamiento temprano en los sistemas de alerta para el abandono escolar en EPJA

## *Early Support in EPJA School Dropout Warning Systems*

Eloísa Sierralta-Landaeta<sup>1</sup> y Guillermo Ascencio-Rojas<sup>2</sup>

### Resumen

El abandono escolar en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es un fenómeno en alza, cuyo considerable aumento se ha convertido en una desafiante problemática para la política pública. La literatura especializada comprende el abandono escolar como un fenómeno multidimensional, el cual requiere Sistemas de Alerta Temprana (SAT) capaces de considerar factores de tipo personal, familiar, social, cultural y material para proteger las trayectorias educativas de los/as estudiantes de manera efectiva. Atendiendo aquello, en el sistema educativo chileno, la incorporación de un componente de acompañamiento temprano al SAT apuesta por un abordaje más integral de las formas de abandono escolar presentes en la EPJA. En este contexto, el presente estudio revela hallazgos acerca de cómo el componente de acompañamiento temprano moviliza y tensiona la comprensión de determinados aspectos pedagógicos y psicosociales propios de la EPJA, que, articulados con el propósito de atender y enfrentar el rezago y fracaso escolar, permiten a los/as docentes visibilizar nudos críticos en el diagnóstico de factores de riesgo, poner en el centro las trayectorias educativas y los aprendizajes, y transitar desde la noción de educación compensatoria de la EPJA hacia una más vinculada con la justicia social y la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

**Palabras claves:** educación de personas jóvenes y adultas; EPJA; sistemas de alerta temprana; acompañamiento temprano; abandono escolar.

### Abstract

*School dropout in the Education of Young People and Adults (EPJA, by its acronym in Spanish) is a rising phenomenon and its considerable increase has become a challenging issue for public policies. The specialized literature understands school dropout as a multidimensional phenomenon, which requires Early Warning Systems (SAT, by its acronym*

---

<sup>1</sup> Profesional del Núcleo de Estudios y Desarrollo del Centro de Estudios Saberes Docentes, Universidad de Chile, Santiago, Chile; licenciada en Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile; [eloisa.sierralta@uchile.cl](mailto:eloisa.sierralta@uchile.cl); <https://orcid.org/0000-0003-1396-1276>.

<sup>2</sup> Investigador independiente; licenciado en Sociología, Universidad ARCIS, Santiago, Chile; [guillermo.ascencio@gmail.com](mailto:guillermo.ascencio@gmail.com).

*in Spanish) that are capable of considering personal, family, social, cultural, and material factors to protect the educational trajectories of students effectively. In response to that, in the Chilean educational system, the incorporation of an early support component to the SAT is committed to a more comprehensive approach to the forms of school dropout present in EPJA. In this context, the present study reveals findings about how the early support component mobilizes and stresses the understanding of certain pedagogical and psychosocial aspects of EPJA, which, articulated with the purpose of attending to and facing school backwardness and failure, allows teachers to make critical knots visible in the diagnosis of risk factors, positioning educational trajectories and learning at the center, and move from the notion of compensatory education of EPJA towards one more linked to social justice and the importance of learning throughout life.*

**Keywords:** *Education of young and adult people; early warning systems; early support; school dropout.*

La modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se articula con procesos que conectan con las macroagendas mundiales de desarrollo, como la Agenda 2030 de la ONU, que en su objetivo de desarrollo sostenible número 4 apunta a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizajes durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). Adoptar el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida como política educativa implica incorporar enfoques e intervenciones multisectoriales, intergeneracionales e interculturales. Dicho abordaje, reconocido también por la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, comprende tres dimensiones básicas: alfabetización y competencias básicas; formación continua y desarrollo profesional; y ciudadanía activa (Unesco, 2018).

Tales retos requieren de un marco mayor de sentidos propios que posibiliten avanzar no solo en la promoción de la alfabetización inicial, sino en la construcción de sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida que sean capaces de fortalecer ciudadanías abiertas a la participación en la sociedad actual. En este contexto de desafíos mayores, la EPJA requiere reducir las altas tasas de abandono escolar que presenta, tomando acciones que logren manejar y disminuir los factores de deserción y, al mismo tiempo, que favorezcan el

desarrollo de las trayectorias educativas de sus estudiantes desde un enfoque de equidad e inclusión.

Al respecto, un estudio de caracterización, percepción y expectativas acerca de la EPJA realizado en Chile reconoce entre los principales motivos de abandono escolar en la modalidad regular la falta de motivación personal, los problemas familiares, la falta de apoyo familiar, la poca flexibilidad horaria en el trabajo, la incompatibilidad de horarios y la falta de interés en lo que se enseña. Dicho estudio concluye que quienes abandonan con mayor frecuencia el sistema son principalmente las/os estudiantes de establecimientos particulares subvencionados por falta de motivación personal, las estudiantes mujeres por problemas familiares y las mujeres que tienen hijos/as por falta de apoyo familiar (ClioDinámica Asesorías, 2017).

Considerando este escenario, desde la política pública se levantó el año 2020 un nuevo modelo para cualificar el Sistema de Alerta Temprana (SAT), a partir del abordaje del abandono como un fenómeno multifactorial, mediante la incorporación de un componente de acompañamiento temprano. Dicha incorporación se divulgó durante el año 2021 a nivel nacional, a través de una acción formativa dirigida a los establecimientos EPJA que fue implementada por el Centro de Estudios Saberes Docentes de la Universidad de Chile, por encargo del Ministerio de Educación. El propósito central de esta acción formativa fue capacitar y acompañar a equipos encargados del SAT de establecimientos EPJA para diseñar y planificar el nuevo Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT), el cual sería implementado durante el año 2022.

Resulta de interés atender los requerimientos que se movilizan y tensionan en los establecimientos educativos para la implementación del nuevo Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT). En este sentido, se presenta aquí un estudio que buscó comprender de qué forma la incorporación del componente de acompañamiento temprano en el nuevo modelo SAAT impacta los abordajes pedagógicos y psicosociales propios de la EPJA, en su propósito de atender y enfrentar el fenómeno del abandono escolar.

## **Antecedentes del Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT) para el abordaje del abandono escolar en la EPJA**

Al considerar los lineamientos educativos de la agenda internacional surge el imperativo de entender el abandono escolar como un fenómeno multifactorial, lo que obliga a ampliar la concepción reduccionista que lo aborda solamente desde el monitoreo de indicadores de eficiencia interna (repitencia, retiro, asistencia). Una comprensión integral del abandono escolar debe articularse con factores arraigados en diversos ámbitos de la vida de los/as estudiantes, a saber: factores de tipo personal, familiar, social, cultural y material.

Marcela Román (2013) propone dos orientaciones teóricas que buscan comprender los factores que conducen al abandono escolar. Por una parte, focaliza la emergencia de las causas en factores externos o extraescolares, tales como la estructura social, económica y política de la sociedad, mientras que, por otro lado, busca comprender el fenómeno del abandono escolar a través de factores internos o intraescolares. Estos últimos apuntan a subjetividades que experimentan resistencia respecto del proceso socializador de la institución educativa, tensión que podría conducir a la marginación y abandono de la institución. Otros factores internos de abandono serían aquellos determinados por prácticas y estrategias pedagógicas con foco en la interacción estudiante-docente y en las expectativas que los/as docentes producen y reproducen respecto al rendimiento y el logro académico de los/as estudiantes (Román, 2013).

La noción de expectativas referidas al logro de los/as estudiantes podría incidir particularmente a la EPJA, considerando que esta es un espacio educativo compuesto fundamentalmente por estudiantes que han abandonado la educación formal al menos una vez. Al respecto, se torna indispensable apuntar a la desmotivación presente en una cultura vinculada a la idea del fracaso escolar como un factor que interviene directamente en el abandono, en tanto expresión de “desafección” concreta de los factores intra y extraescolares asociados al abandono (Román, 2009).

Con la finalidad de hacer frente a la deserción escolar en la EPJA, el Ministerio de Educación de Chile, desde la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y

Adultas, levantó una política pública específica para alertar el abandono escolar, la cual fue iniciada con un programa piloto a partir del año 2017. Lo central de dicha experiencia fue generar un Sistema de Alerta Temprana (SAT) abordando factores internos de la institución educativa, es decir, considerando aspectos que pudiesen ser mejorados por el establecimiento a partir de la reflexión crítica sobre la práctica educativa, la gestión y el liderazgo pedagógico.

En sus inicios, el piloto se desarrolló en los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) “modelos” o centros de formación permanente, con la idea de promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida, poniendo foco en acciones para mejorar la eficiencia interna e incorporando dos ámbitos complementarios: el pedagógico y el psicosocial. La iniciativa fue diseñada en una lógica de escalamiento año a año y contempló la formación de docentes para la instalación de capacidades. Se planteó que el sistema debía ser articulado por el equipo de gestión del establecimiento y coordinado por un/a docente responsable de las acciones de mejora y las estrategias elaboradas. Asimismo, la gestión y coordinación del proyecto debían enmarcarse en un enfoque participativo, procurando fomentar el diálogo, la participación y el involucramiento de toda la comunidad educativa. Finalmente, el financiamiento para el proyecto SAT se llevaría a cabo por medio de un monto entregado al establecimiento por parte del nivel central del Mineduc, el cual sería administrado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, a fin de que fuese utilizado solamente en las actividades contempladas en la propuesta.

## **Los fundamentos teóricos del nuevo modelo SAAT**

En el marco del desarrollo de la iniciativa ministerial, el año 2020 se llevó a cabo, en conjunto con el Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile, un proyecto que contempló una capacitación para docentes pertenecientes a equipos SAT, además de una investigación para la elaboración de un marco teórico-conceptual que sostuviera el diseño de un nuevo modelo de Sistema de Alerta Temprana de alcance nacional.

La revisión bibliográfica para la elaboración del marco conceptual del nuevo modelo de SAT dio cuenta de que la literatura respecto a sistemas de alerta temprana para la EPJA es más bien escasa; no obstante, a través de la investigación documental, se arribó a la comprensión de que la principal estrategia para la prevención del abandono en EPJA es la elaboración de sistemas de monitoreo (Céspedes, 2013). Según la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, la buena gobernanza de la EPJA implica un sistema de monitoreo eficiente, con indicadores claros y con capacidad para procesarlos en tiempo real (Unesco, 2018).

Asimismo, un estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), realizado en 2013 en conjunto con Unesco, plantea que una de las claves para la retención de jóvenes y adultos en la educación se relaciona con la calidad del diseño de programas de estudio:

Uno de los elementos centrales vinculados con la calidad de la educación de adultos es, entonces, la motivación que los programas logren despertar en los adultos para aprender. Esto está muy relacionado con la prevaleciente homogeneidad de los programas de educación de adultos ante contextos y sujetos sumamente diversos. (Valdés *et al.*, 2013, p.170)

Esto último supone la efectividad de las intervenciones a través de estrategias pedagógicas pertinentes y situadas que posibiliten la contextualización en la realidad generacional, cultural e identitaria de los/as estudiantes. Los programas de estudio deben estar pedagógicamente diseñados para que motiven al estudiante joven o adulto y, para ello, todos los factores asociados al proceso de enseñanza y aprendizaje -contenidos curriculares, didáctica y evaluación- deben dialogar con la realidad de los/as estudiantes (Acuña, 2013).

A un monitoreo eficiente, centralizado y en tiempo real, se deben integrar también estrategias personalizadas de acompañamiento que sean rápidas y efectivas. De acuerdo con la literatura especializada (Ireland y Spezia, 2014; Valdés *et al.*, 2013), estas deberían apuntar al diseño de programas pertinentes, pues el foco es volver a motivar. En efecto, un SAT para la EPJA debiese considerar la implementación del par monitoreo-monitor/a, donde los/as

monitores/as o mentores/as (Dussailant, 2017) son capaces de operar sobre la alerta que indica una probabilidad considerable de abandono.

En el marco del paradigma educativo de la Agenda 2030 y los aportes de la revisión bibliográfica, se concluyó que un modelo de SAT para la EPJA debe considerar un marco de principios básicos y orientadores, como el paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida y el enfoque de derechos humanos y garantías para la educación, además de una cultura escolar que da contexto al modelo, caracterizada por identidades y representaciones de los/as estudiantes de la EPJA, lo que implica considerar que las trayectorias estudiantiles, en particular aquellas en riesgo de abandono, siempre se encuentran culturalmente condicionadas.

En esta línea, se consideraron enfoques que, mediante distintos procedimientos metodológicos, permiten operacionalizar los principios que sostienen al modelo. La literatura sugiere al menos cuatro enfoques o modos de acción que permiten dar operación a un modelo, a saber: enfoque intrasectorial y multisectorial, enfoque intercultural, enfoque interdisciplinar y enfoque pedagógico en el contexto de la EPJA (Unesco, 2020; 2017; 2015).

En concordancia con los antecedentes revisados, el modelo de SAAT diseñado por el Centro Saberes Docentes apuesta a una comprensión que amplía y focaliza la alerta y el acompañamiento temprano, al mismo tiempo que orienta a las instituciones al desarrollo de una cultura de prevención del abandono, a través de un conjunto de procedimientos que permiten obtener y monitorear información para analizar y gestionar de forma oportuna estrategias que permitan a las instituciones educativas prevenir situaciones de abandono escolar.

La incorporación de la noción de acompañamiento temprano se percibe como un elemento fundamental para disminuir el riesgo de abandono escolar. Ambos componentes del modelo, alerta y acompañamiento, exigen un enfoque intersectorial e interdisciplinar, un abordaje sistémico de los múltiples factores que se asocian al abandono y a las posibilidades de mejorar y aumentar la comprensión del problema y las estrategias para su mitigación.

La conformación del nuevo modelo SAAT, en base a estos dos componentes como procesos integrados y relacionados entre sí, entiende la alerta temprana como orientada a

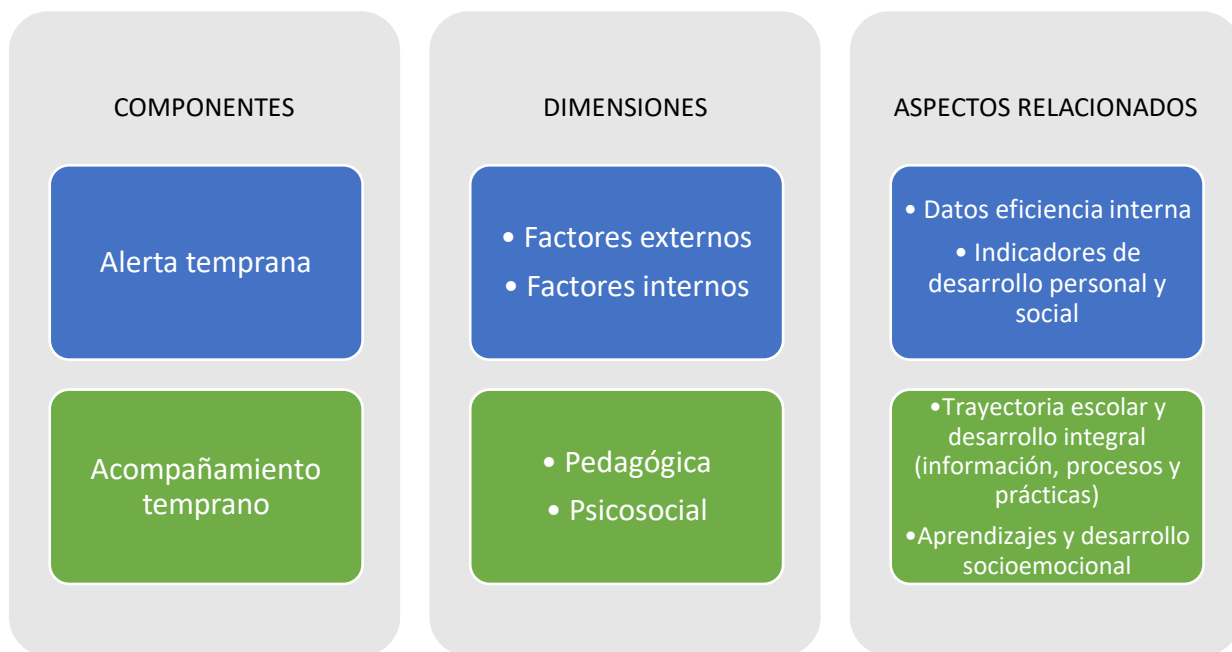
advertir la ocurrencia o existencia de factores de riesgo de abandono, presentes de manera individual, social y/o contextual, mediante la utilización de una serie de datos asociados a resultados de procesos. Por su parte, el acompañamiento temprano, también caracterizado por la utilización de datos asociados a procesos, se comprende como el desarrollo de factores protectores que proyectan y promueven prácticas que permiten una trayectoria educativa positiva para los/as estudiantes.

La propuesta desarrollada por el Centro Saberes docentes se orienta hacia la conjunción de los dos procesos enunciados, constituyendo un Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT). Ambos componentes del sistema requieren de un marco de actuación que identifique estrategias pertinentes para su desarrollo, las cuales deben conducir a la elaboración de procedimientos y prácticas que, en conjunción e interrelación, aborden en su totalidad lo propuesto por las estrategias, considerando los propósitos de cada una de las dimensiones y componentes. Es decir, el desarrollo de este sistema implica una proyección estratégica planificada y contextualizada en relación con la identificación de los factores de riesgo.

Tanto los factores externos como internos aportan datos para la toma de decisiones ante una alerta temprana, entendiendo al establecimiento como núcleo desarrollador de una cultura, pero que no contiene en sí mismo la gestión de todos estos factores. Resulta relevante sistematizar y visibilizar los factores externos a modo de insumo para los actores y autoridades responsables.

Del componente de acompañamiento temprano se desprenden dos dimensiones: la pedagógica y la psicosocial. La primera comprende prácticas, instrumentos y procedimientos orientados al diseño e implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente al contexto, dentro o fuera del aula, que pueden producir continuidad o, en su defecto, abandono escolar. Por su parte, la dimensión psicosocial comprende instrumentos, procesos y procedimientos orientados al diseño e implementación de estrategias para que los/as estudiantes generen factores protectores con foco en su trayectoria educativa.



**Figura 1***Diseño modelo SAAT*

La composición del nuevo modelo SAAT fue pensada para tensionar distintos ámbitos de la gestión educativa -aprendizajes, cultura y convivencia escolar, gestión de la información, administración de recursos internos, entre otras- con la finalidad de abordar el abandono escolar desde una comprensión multifactorial y teniendo en cuenta los desafíos que se le plantean a la EPJA, tanto a nivel nacional como internacional. Los impactos que esta nueva forma de abordaje del abandono escolar pueda producir quedan sujetos a la bajada e implementación que el contexto estructural e institucional de la EPJA permita, así como también a la instalación de capacidades en las comunidades educativas.

El levantamiento de información para este estudio buscó comprender los sentidos pedagógicos y psicosociales movilizados por la incorporación del componente de acompañamiento temprano en el diseño del SAAT 2022. La indagación se llevó a cabo en el marco de una acción formativa implementada por el Centro Saberes Docentes el año 2021, por encargo del Ministerio de Educación, cuya finalidad fue socializar y diseñar el nuevo modelo SAAT. Dicha acción formativa contempló cátedras asincrónicas específicas sobre

SAT y EPJA, y contó con un equipo de profesionales que ejercieron labores de tutorías por establecimiento, acompañando a los equipos SAT en el diseño y planificación de su proyecto SAAT 2022. La indagación puso foco en las posibilidades de implementación del SAAT en los contextos propios de la EPJA, visualizadas por estos equipos SAT, así como también fijó la mirada en la experiencia formativa y de apropiación del nuevo modelo.

## **Metodología**

Enmarcado en el paradigma interpretativo, el estudio utilizó un enfoque cualitativo (Canales, 2006; Denzin y Lincoln, 2017) de carácter descriptivo, el cual orientó la recogida, el análisis y la interpretación de los datos en un ámbito prácticamente desprovisto de conocimientos, como son los SAT para la EPJA. El estudio se concentró en comprender la forma en que los/as profesionales de equipos SAT y tutores/as participantes de la acción formativa impartida por Saberes Docentes en 2021 construyen sentido y valoraciones respecto al componente de acompañamiento temprano incorporado al nuevo modelo SAAT. El acercamiento metodológico a la temática presentó limitaciones, en tanto la implementación del modelo SAAT se encontraba en etapa de diseño al momento de la recogida de datos, por tanto, el trabajo de campo se centró fundamentalmente en las dimensiones de percepción y expectativas de los/as profesionales entrevistados/as.

### ***Recogida de información***

La recogida de información se llevó a cabo mediante dos técnicas. La primera fue la entrevista semiestructurada del tipo semiestandarizada, la cual permite crear una situación de conversación que promueve la expresión natural de percepciones y expectativas, y supone que el sujeto de investigación posee concepciones particulares que se entienden como teorías subjetivas (Flick, 2012) en el marco del tema de investigación, dando la posibilidad de plantear una batería de preguntas estandarizadas que favorezcan una indagación más profunda.

La segunda técnica utilizada fue el grupo focal, que consiste en reunir un grupo pequeño o mediano de personas, seleccionadas según los criterios del estudio, e inducir una conversación en torno a los temas de investigación, develando discursos tanto explícitos como implícitos. El grupo focal otorga la ventaja de profundizar comprensiones y construir sentidos colectivos desde el lenguaje y las creencias mismas de los/as participantes.

### ***Análisis de los datos***

La investigación utilizó la metodología de análisis cualitativo de contenido (Stamann *et al.*, 2016). Así, en sintonía con la operacionalización de dimensiones de análisis para el estudio, se levantó una matriz de códigos que incorporó los elementos teóricos que dieron marco al estudio. La matriz contempló la posibilidad de emergencia de nuevos códigos de carácter inductivo durante el proceso de codificación. A partir de dicha matriz, se codificó el *corpus* de datos (entrevistas y grupos focales) considerando diversas subdimensiones, tales como la incorporación de principios y enfoques para el SAAT, la percepción y las expectativas acerca del componente de acompañamiento temprano, su aplicabilidad, la identificación de factores facilitadores y obstaculizadores, la instalación de capacidades para su implementación, además de posibles transformaciones en la gestión educativa de la EPJA que podrían vincularse al componente de acompañamiento temprano.

### ***Participantes del estudio***

Para la selección de los casos, que fue de carácter intencionado (Hernández *et al.*, 2006), se consideraron dos criterios de inclusión. Primero, la pertenencia a equipos SAT de Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) y establecimientos de Tercera Jornada (TJ); segundo, la pertenencia a establecimientos educativos de tres macrozonas definidas para el estudio. De esta manera, se realizó un total de seis entrevistas semiestructuradas a profesionales de Equipos SAT con distintos perfiles y cargos, y se llevaron a cabo dos grupos focales con tutores/as que acompañaron el desarrollo de la acción formativa en 2021 a nivel nacional.

**Tabla 1***Participantes del estudio*

<b>Instrumento</b>	<b>Tipo de establecimiento educativo</b>	<b>Macrozona</b>	<b>Perfil</b>
Entrevista	Tercera Jornada (TJ)	Sur	Coordinador/a TJ
Entrevista	CEIA	Centro	Docente
Entrevista	CEIA	Centro	Orientador/a
Entrevista	Tercera Jornada (TJ)	Centro	Director/a
Entrevista	CEIA	Sur	Director/a
Entrevista	CEIA	Norte	Trabajador/a Social (dupla psicosocial)
Grupo focal	-	-	Tutores/as
Grupo focal	-	-	Tutores/as

**Hallazgos del estudio*****Valoración del acompañamiento temprano del SAAT y condiciones para su implementación***

En el presente apartado se profundizará en la valoración del nuevo componente de acompañamiento y los sentidos que se manifestaron durante las entrevistas realizadas a los equipos SAT. Asimismo, se revisará cómo estos visualizaron y proyectaron la

implementación del acompañamiento, considerando la realidad propia de cada establecimiento.

Como primera cuestión, entre los aspectos que relevaron los/as entrevistados/as, se destaca que la incorporación del componente de acompañamiento temprano fue comprendida como un mejoramiento necesario del antecesor SAT, en el sentido de que integra la pesquisa de factores de riesgo de abandono escolar y, a la vez, supera esta constatación de factores de riesgo proponiendo acciones que permitan abordarlos y avanzar en el desarrollo de factores protectores de la trayectoria educativa. Vale precisar que esta comprensión es homogénea entre los/as entrevistados/as.

Un segundo aspecto de importancia se encuentra en la visión sistémica y estratégica del nuevo SAAT. Esta característica es expresada con claridad por entrevistados/as que en su discursividad develan la asimilación de un enfoque que posiciona al estudiante EPJA y los aprendizajes en el centro del quehacer del establecimiento, instando a visibilizar a los/as estudiantes desde una perspectiva holística. Este enfoque posibilitaría actualizar las estrategias para abordar el abandono escolar y, en algunos casos, tensionar las estructuras que contienen y encausan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos. Este uso versátil de la reflexión y planificación del SAAT, complementado con el ejercicio de actualizar el foco sobre el aprendizaje, se podría interpretar como la necesidad de contar con una visión y liderazgo estratégico, no solamente para abordar el fenómeno del abandono escolar en EPJA.

El acompañamiento no solo cambia la visión que tiene la institución respecto de la deserción, sino que también cambia el ambiente en que se genera. Este programa afecta positivamente, creo yo; no hay ninguna investigación respecto a eso, pero creo yo que se genera un lazo especial entre los estudiantes y profesores porque el docente se hace más participe, más conocedor de lo que es la deserción. Uno ya sabe cómo es cuando se van, pero ahora sabe por qué se van y cómo puedo ayudarlo para que no se vaya, cómo puedo ayudarlo para que no caiga. (Entrevista 2, CEIA)

A la vez, se constata que es el contexto de complejidad propio de la EPJA el que ha tensionado la necesidad de los equipos SAT de adoptar determinados enfoques y miradas que

les permitan acercarse a las trayectorias educativas de sus estudiantes a la hora de diseñar el SAAT, evidenciando las posibilidades de generar transformaciones a partir de elementos internos de la administración educativa.

[El SAAT] permite focalizarse en el aspecto pedagógico. Si bien es cierto hay muchos factores externos que influyen en el proceso, finalmente, esos factores externos influyen en la mayor o menor dificultad que tienen los estudiantes en cuanto al éxito en su trayectoria. Entonces, cuando tú te das cuenta de que ese es el efecto directo, este te redirecciona, casi como una brújula, de inmediato al tema pedagógico y a la gestión interna, y a la cultura interna, y a todo lo que pudiera significar un replanteamiento de la administración educativa del establecimiento. (Entrevista 5, CEIA)

La incorporación de principios y enfoques para el diseño del SAAT se ve condicionada e intencionada por el contexto de la EPJA: “en la sensibilidad de los equipos de trabajo están instalados estos enfoques, yo creo que como una cosa un poco instintiva y, por otro lado, por el contexto que les toca abordar, es imposible que no aborden estas miradas” (Grupo Focal Tutores 2).

Se evidencia que los equipos integran determinados principios y enfoques en su práctica cotidiana “tal vez de manera más informal o no institucionalizada... . Entonces, yo creo que hay una perspectiva, una intuición, algo que se ha desarrollado por oficio” (Grupo Focal Tutores 2). Así, estas acciones dotadas de enfoques y principios presentes en el quehacer de los establecimientos sitúan el aporte del SAAT en el plano de la sistematización.

Creo que el plan, el SAAT, ratifica algo que se viene haciendo, que es trabajar colaborativamente. Se puede establecer colaboraciones con los miembros del establecimiento educacional para aportar a mantener a nuestros estudiantes en el sistema. Colaboraciones en cuanto a las acciones que están programadas, a la planificación curricular y otras acciones que tienen que ver con la retención de estudiantes. Se produce una suerte de colaboración, de integración con los estudiantes, de identificación con el establecimiento, en eso ayuda [el SAAT]. (Entrevista 4, TJ)

Respecto a las condiciones institucionales para la instalación del proyecto SAAT, se percibe como necesaria la formación profesional para ir transformando la cultura escolar de la EPJA y para manejar la resistencia al cambio en los equipos, con la idea de ir allanando el terreno para la instalación del nuevo modelo, a través del sustento teórico y conceptual de los sistemas de alerta temprana para la EPJA. La formación continua en estos términos se percibe como algo necesario y que debe mantenerse en el tiempo para obtener buenos resultados.

Creo que en aquellos equipos que han tenido [diseñado] SAT con curso, hay un nivel de profundización mayor -hay más sensibilidad para mirar los problemas de su estudiantado con perspectiva de género, preguntándose por la inclusión- que en aquellos equipos que no han tenido esa posibilidad. (Grupo Focal Tutores 1)

En cuanto a la viabilidad de la implementación del SAAT, mencionan que los diseños se elaboraron para que fuesen logrables, es decir, considerando las capacidades y cultura de cada establecimiento. Sin embargo, se mencionan obstáculos como, por ejemplo, la falta de recursos para abordar la complejidad de los aspectos psicosociales comprometidos. Esto se traduce en la necesidad de contar con horas exclusivas para SAAT, contratar profesionales idóneos/as y hacer capacitación para un mejor abordaje psicosocial, además de un involucramiento mayor del estamento directivo en el proyecto.

Hicimos justamente un programa viable, que pudiese implementarse, apelando a algunos sacrificios, sobre todo en el tema de horarios, porque nosotros tenemos una carga muy restringida de horas y somos muy pocos. Pensando en eso... nos hemos planteado metas que tenemos que adaptar [a nuestra realidad] porque vimos que tenemos que hacer seguimiento, monitoreo... y los tiempos van a estar muy acotados. (Entrevista 4, TJ)

Los/as tutores/as que acompañaron el proceso de diseño en la acción formativa 2021 señalan la existencia de establecimientos donde sencillamente no hay condiciones para implementar SAAT, coincidiendo en que el problema estaría principalmente en la falta de recursos. Esto se da en establecimientos donde, en lo concreto, no hay equipo SAT. Las

funciones asociadas al SAT serían meramente nominales, relativizando la viabilidad del proyecto.

Respecto a los obstaculizadores, yo creo que el principal es que... no contaban con equipos PIE ni con equipo de Convivencia Escolar. Entonces, un profesor se terminaba haciendo cargo de lo que podía. La falta de recursos es el principal obstaculizador que tienen las escuelas EPJA y el abandono que ellos sienten, en la labor que hacen, de parte del Ministerio, de la Secretaría Provincial, de su mismo establecimiento. (Grupo Focal Tutores 2)

Respecto a una supuesta “escolarización” en los establecimientos de Tercera Jornada (TJ), se advierten en las entrevistas algunos indicios que apuntan a aquello. Como primera señal, se podrían considerar todos los elementos conceptuales que se filtran desde las consuetudinarias adecuaciones curriculares que por décadas vienen realizando los/as docentes EPJA:

Las metodologías y estrategias de aprendizajes, en realidad, son casi las mismas, en el sistema escolar. Lo que hacen los profesores son adaptaciones... en función de las características de los estudiantes que tienen... No hay una metodología distinta, hay que adecuarla y los profesores llevan mucho tiempo haciendo eso. (Entrevista 4, TJ)

Una segunda señal estaría en que los/as docentes de la TJ, generalmente, provienen de la modalidad escolar: "muchos colegas están acostumbrados a trabajar con educación diurna, hacen las mismas actividades o incluso les dicen ‘jóvenes’, ‘chiquillos’, y la mayoría son adultos" (Entrevista 1, TJ).

Una tercera señal estaría alojada en la institucionalidad externa a los establecimientos, representada por la escasa oferta de programas académicos orientados al desarrollo profesional de los/as docentes EPJA y la invisibilización de la modalidad:

Tuvimos que llenar una encuesta de compromiso escolar que nos mandó el Servicio Local con las personas y las señoras se reían por el tipo de pregunta que había: ¿se porta bien en clase?, ¿molesta a su compañero?, ¿hace la cimarra?. “Profesor, por qué pregunta eso, si vengo a estudiar”. Se reían. Yo les explicaba y, en el fondo, me daba



rabia porque para qué tenemos que contestar esto si no está enfocado en los adultos.  
(Entrevista 1, TJ)

### ***Expectativas de transformación y mejoramiento educativo en la EPJA a partir del acompañamiento temprano en el nuevo modelo SAAT***

Como parte de los supuestos que motivaron el estudio se encuentra el interés por constatar las expectativas de transformación que la implementación del nuevo SAAT y su componente de acompañamiento pudiesen tener en la gestión educativa de los establecimientos y, por tanto, en los sentidos pedagógicos de la EPJA.

En particular, el componente de acompañamiento temprano permite considerar la mirada pedagógica en la gestión educativa de la EPJA como factor de carácter interno que es indispensable para el mejoramiento de la retención escolar. Así, se señala que el acompañamiento pedagógico del SAAT busca la incorporación de nuevas metodologías para la enseñanza, el uso de los recursos tecnológicos y el trabajo colaborativo entre los/as docentes:

Creo que la dimensión del acompañamiento permite refocalizar la enseñanza, te permite refocalizar el tema del uso de los recursos, las estrategias pedagógicas, qué modelo vas a ocupar, qué metodología vas a utilizar, reflota el trabajo en equipo. De alguna manera, prepara el terreno, como pasando el arado, por así decirlo. (Entrevista 5, CEIA)

Se releva la idea de que el diagnóstico realizado para el diseño del SAAT permite instalar un acompañamiento con un enfoque que articula de mejor manera los recursos disponibles, transformando la lógica reactiva de los antiguos sistemas de alerta temprana, más cercanos a la mirada reductiva de estudiantes en riesgo o “estudiantes SAT”:

Se tilda de “alumnos SAT” a aquellos que ya están con problemas y que están a punto de hacer un retiro voluntario o están ausentes durante, como dicen nuestros protocolos de retención escolar, 5 días y no hay ningún tipo de información del estudiante.  
(Entrevista 6, CEIA)

En términos generales, la mayoría de los/as entrevistados/as señala al SAAT como un instrumento “anclado en la realidad”, en el sentido de que les permite tener una óptica más cabal de los procesos internos de la gestión educativa y pedagógica, fijando la mirada del diagnóstico y del acompañamiento en las necesidades de los/as estudiantes EPJA. Asimismo, los/as tutores/as de la acción formativa coinciden en que, si bien muchas de las acciones se entienden como parte de la planificación del SAAT, los equipos las venían realizando con anterioridad. En el nuevo diseño las acciones se sistematizan y pasan a formar parte del proyecto, integrando las trayectorias educativas de los/as estudiantes como elemento fundamental para un sistema de alerta temprana: “Les hizo mucho sentido, ya que está dentro de muchas acciones que ellos hace rato están llevando adelante y que hoy día entienden que tienen que ponerlo como parte del programa [SAAT]” (Grupo Focal Tutores 2). En este sentido, es importante la visibilización que podrían alcanzar estas prácticas, si son adecuadamente relevadas y vehiculizadas por la política pública, fundamentalmente respecto de factores de orden psicosocial.

En los relatos aparece la importancia de poner foco en los/as estudiantes para tomar decisiones y aproximarse a su diversidad, sus intereses, la historia de rezago y abandono escolar que traen, valorizando a la vez los saberes adquiridos en sus trayectorias de vida, con una mirada que incorpora tanto lo pedagógico como lo psicosocial:

Hay mucha población escolar que la conforman solo estudiantes expulsados de colegios diurnos, o solo personas que han dejado la educación 20, 15, 10 años atrás. Esto pone en discusión lo pedagógico y la dimensión psicosocial... y en función del contexto uno dice, “mira, esto lo que tenemos que hacer y eso nos va a ayudar”.  
(Entrevista 4, TJ)

Poner el foco en los/as estudiantes al momento de diseñar y planificar el SAAT se vincula también con la necesidad de mejorar su motivación y sus expectativas académicas: “Creo que lo más cercano al impacto que nosotros quisiéramos tener con lo que vamos a desarrollar es que podamos reencantar a los chiquillos que están con serios problemas, que les estás haciendo dudar si continuar o no” (Entrevista 5, CEIA).

Los/as participantes del estudio señalan que, a diferencia de los antiguos sistemas de alerta, cuyo foco estaba principalmente en la identificación de factores externos que interrumpían las trayectorias educativas, el nuevo SAAT logra problematizar el origen de estos factores de riesgo, visibilizando también las oportunidades que el propio establecimiento posee para sistematizar sus prácticas y generar transformaciones internas susceptibles de mejorar los índices de retención, tensionando desde adentro el quehacer y la gestión educativa de los establecimientos:

En los primeros años del SAT, se trataba solo de identificar cuáles eran los factores que incidían sobre el estudiante y que interrumpían su trayectoria educativa, endosándole toda la responsabilidad al estudiante, sin ver qué estábamos haciendo nosotros; no nos estábamos mirando. (Entrevista 6, CEIA)

Entre las expectativas que se levantan en torno a la implementación del SAAT está, desde luego, la mejoría en las tasas de asistencia y de egreso en la EPJA. No obstante, un foco relevante que mencionan los/as entrevistados/as tiene que ver con el mejoramiento de los aprendizajes como desafío para los equipos docentes y psicosociales de los establecimientos, en términos de la implementación de nuevas estrategias y metodologías como, por ejemplo, la planificación de un trabajo colaborativo entre pares que permita sostener y proyectar las acciones propuestas:

Van a mejorar los aprendizajes, la asistencia, la cantidad de estudiantes que egresan, que terminan sus estudios. El profesor se va a sentir un poco más exigido, pero en beneficio de los estudiantes. Tampoco se trata de llenarlo de cosas como completar planillas, sino que más exigido en términos creativos, de estrategias creativas, de cómo motivar a los estudiantes. También hay desafíos para el equipo directivo y psicosocial, ellos no se pueden quedar abajo. Pienso que nos va a beneficiar a todos. (Entrevista 3, CEIA)

Otro hallazgo relevante tiene que ver con la gestión de la información en los establecimientos y el aporte que ha significado la etapa de diagnóstico del SAAT. Los/as entrevistados/as señalan que, si bien la recogida de información de distinta índole es un ejercicio que se realiza de forma regular en los establecimientos, la capacidad para

sistematizar la gran cantidad de información que se levanta no se encontraba del todo instalada: “una de las carencias que teníamos era la recuperación de datos que, si bien estaba dentro de lo que cada ámbito del colegio entrega, era larga, a veces engorrosa, porque tenías que ir a un documento y a otro” (Entrevista 5, CEIA). El diseño y planificación del SAAT entregó herramientas que aportan a la sistematización de las diversas fuentes de información con las que cuentan los establecimientos: “la innovación más interesante que te genera el proyecto SAAT es implementar un sistema interno de gestión que antes era intuitivo, pero ahora pasa a ser sistémico... . Es la principal innovación que ha impulsado SAAT” (Entrevista 5, CEIA).

En esta misma línea, se aprecia que el SAAT, por sus características, requiere de un tratamiento de la información que excede el mero análisis de los indicadores de eficiencia interna y posibilita integrar el análisis de procesos que efectivamente den cuenta de la trayectoria educativa de los estudiantes:

Este año sí comenzamos a ver los factores internos. Antes había unos datos de eficiencia interna de fin de año que decían “estos son los estudiantes de retiro”, sí, pero esos son datos duros, pero cuáles son los blandos, ¿por qué pasó eso?, ¿qué hicimos nosotros? (Entrevista 6, CEIA)

Otro de los hallazgos en torno al diseño y planificación del SAAT y su componente de acompañamiento es la percepción de que este es susceptible de ser incorporado dentro de la gestión educativa, en articulación con otros instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Por una parte, los/as entrevistados/as señalan que el diseño del SAAT no exige la instalación de una planificación paralela, sino que más bien se articula con lo declarado en otros instrumentos. Por otra parte, indican que el diagnóstico intencionado por el SAAT, en algunos casos, ha permeado y complementado la elaboración de instrumentos de gestión como el PEI, el PME o el Reglamento Interno, permitiendo que el SAAT no se transforme en un “satélite” dentro de la gestión educativa, sino que se incorpore a esta y sea, al menos en esta etapa de diseño, un aporte al mejoramiento educativo en su totalidad. Se evidencia, así, que esta posibilidad que otorga el SAAT de articularse con otros instrumentos de gestión en el establecimiento es una cualidad particular del modelo, que lo diferencia de los antiguos SAT.

## **Discusión de resultados**

Los principales hallazgos del estudio dan cuenta de que existe una valoración positiva del nuevo modelo SAAT, tanto por parte de los/as profesionales de los equipos SAT entrevistados/as como de los/as tutores/as participantes de la acción formativa. Se considera que permite renovar la mirada acerca del abandono escolar y abordarlo de forma más compleja que los anteriores sistemas de alerta temprana, propiciando la comprensión de la deserción como un fenómeno multifactorial. La incorporación del acompañamiento temprano como nuevo componente sería clave a la hora de diseñar acciones para abordar el abandono escolar, ya que la integración de las dimensiones pedagógica y psicosocial -que hacen parte de dicho acompañamiento- permite diversificar las estrategias de alerta temprana, poniendo el foco en el estudiante y su trayectoria educativa, pero también en las potencialidades y capacidades del establecimiento, bajo la lógica de los factores internos que pueden transformar contextos.

El foco en los/as estudiantes, mencionado por los equipos SAT, hace referencia a la necesidad de incorporar las trayectorias educativas como un elemento esencial a la hora de pensar en un acompañamiento efectivo para abordar el abandono y la multiplicidad de factores que lo causan. Ampliar el abordaje de la deserción más allá del análisis cuantitativo de los índices de eficiencia interna demanda la incorporación de factores cualitativos de incidencia interna que visibilizan y redireccionan la instalación de prácticas educativas promotoras de la retención: integración y fortalecimiento de estrategias pedagógicas contextualizadas a la EPJA, acompañamiento psicosocial y activación de redes de apoyo.

Tal como se menciona en párrafos anteriores, las trayectorias educativas, entendidas como el recorrido que realizan todas las personas para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes, incluyendo todos los aprendizajes en todos los contextos posibles (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2018), se comprenden como un elemento medular para el abordaje del abandono. La frecuencia y relevancia otorgada en el discurso a estas trayectorias educativas podría estar sugiriendo la necesidad de fortalecer una pedagogía y una cultura escolar propias para la modalidad. Este desafío implica transitar desde la mirada

compensatoria de la EPJA -como un espacio exclusivo para resarcir el déficit generado por la experiencia escolar anterior- hacia una comprensión de la educación basada en los derechos humanos, la justicia social, la inclusión y la diversidad cultural, con un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida, “de la cuna a la tumba” (Unesco, 2020). Lo anterior también debería movilizar el fortalecimiento de la institucionalidad educativa externa a los establecimientos, para visibilizar la complejidad propia de la modalidad EPJA y mejorar la integración de esta al sistema educativo.

Otro aspecto que resulta relevante dice relación con la naturaleza diagnóstica de la primera etapa del diseño del SAAT, la que, a partir de la reflexión sobre la información disponible, visibiliza nudos críticos y pone en tensión la gestión educativa. Dichas problemáticas detectadas no necesariamente guardan relación directa con el fenómeno del abandono escolar ni son susceptibles de solucionarse a través del proyecto SAAT, no obstante, la naturaleza de este nuevo modelo permite la articulación con otras herramientas de gestión escolar que podrían, de forma sistémica, aportar a la solución y/o sistematización de distintos problemas.

Un hallazgo importante se relaciona con la metodología de sistematización de la información y el diseño de acciones para el sistema de alerta, en tanto que el nuevo SAAT logra sistematizar y dar foco a diversas prácticas que los establecimientos realizan de forma regular, pero que no se relacionan con la prevención del abandono escolar ni, mucho menos, son vinculadas con los sistemas de alerta temprana. De este modo, el nuevo modelo colabora con articular aquellos recursos (humanos y materiales) que son parte del establecimiento educativo, institucionalizando prácticas en función de la retención escolar, contribuyendo a la visión estratégica en la gestión institucional.

Respecto al componente de acompañamiento temprano, se evidencia que el alcance de las prácticas y acciones definidas para este se puede ver condicionado por el grado de incorporación que el SAAT tenga dentro de la gestión educativa de los establecimientos. El estudio develó que el diseño y la implementación del SAT no siempre recaen en un equipo compuesto por representantes de todos los estamentos educativos -como lo sugieren las orientaciones ministeriales-, sino que muchas veces quedan bajo la responsabilidad de uno/a o dos profesionales de la institución. En este punto, si bien no existe evidencia aún de la implementación del componente de acompañamiento temprano -pues al momento de realizar

este estudio el SAAT se encontraba en etapa de diseño-, es necesario considerar la posibilidad de contar efectivamente con un “equipo SAAT” que integre miradas desde la función docente/aula y desde la función docente/directiva. Asimismo, es menester considerar la importancia de resguardar tiempos y espacios de los/as profesionales vinculados/as al diseño e implementación del SAAT para asegurar la consecución de los objetivos trazados.

Finalmente, a modo de recomendaciones para la implementación del nuevo SAAT, es relevante señalar la importancia otorgada por los/as profesionales entrevistados/as a la capacitación en torno a temáticas específicas sobre abandono escolar y sistemas de alerta temprana, así como también al acompañamiento o tutoría sistemática desde la institucionalidad responsable en la implementación del SAAT. Por otra parte, sería oportuno y pertinente considerar un financiamiento regular y permanente para la implementación del SAAT, además de la institucionalización de los tiempos requeridos para su despliegue, y de los roles y funciones destinados a la ejecución del sistema, con la finalidad de que este perdure y tenga impactos en la retención escolar para la EPJA.

## Referencias

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 54-65.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom.
- Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica* (40), 01-20.
- ClioDinámica Asesorías (2017) *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Informe Final*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/411>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Dussailant, F. (2017). *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública*.

[https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/1595/An%  
Deserci%  
20escolar%  
20Dussailant.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/1595/An%c3%a1lisis%2018-Deserci%c3%b3n%20escolar%20F%20Dussailant.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar*. Unicef.

Hernández, S., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Ireland, T. y Spezia, C. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación de Brasil.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *CONFITEA VI. Revisión a medio término 2017. Avances, desafíos y oportunidades: el estatus del aprendizaje y la educación de adultos*. Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Declaración de Suwon-Osan sobre la revisión a medio término de la CONFINTEA VI. El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030*. Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).  
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180157spa.pdf>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. Unesco.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Stamann, Ch., Janssen, M. y Schreier, M. (2016). Searching for the Core: Defining Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(3).
- Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M., Walder, G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714>