

Innovación educativa y aprendizaje en la adolescencia. Un estudio exploratorio

Franco Donadel
Gabriela Morelato
Universidad del Aconcagua (UDA), Argentina

Resumen

El estudio tiene como objetivo la exploración de la experiencia de adolescentes argentinos en su paso por una institución educativa particular, dentro del contexto de educación no formal con un marco pedagógico que nuclea aspectos vinculados a la innovación educativa. Se presenta un diseño no experimental transversal, de enfoque cualitativo y alcance exploratorio-descriptivo. Los participantes fueron 19 adolescentes de entre 11 y 16 años que asistieron con regularidad a un centro educativo de educación no formal. Como instrumento se utilizó una entrevista grupal diseñada *ad hoc* para dar cumplimiento al objetivo propuesto. Las categorías emergentes estuvieron vinculadas a la diferenciación de la educación formal, la libertad y la comodidad asociada al bienestar. Los hallazgos abren nuevos interrogantes e hipótesis sobre las prácticas pedagógicas y las características de los adolescentes que asisten a estos espacios.

Palabras clave

Alternativas pedagógicas, ambiente educativo, educación no formal, experiencia de los estudiantes, innovaciones educativas.

Educational innovation and learning in adolescence. An exploratory study

Abstract

The study aims to explore the experience of Argentine adolescents in their passage through a particular educational institution, within the context of non-formal education with a pedagogical framework that brings together aspects related to educational innovation. A non-experimental cross-sectional design is presented, with a qualitative approach and an exploratory-descriptive scope. The participants were 19 adolescents between the ages of 11 and 16 who regularly attended an educational center for non-formal education. As an instrument, a Group Interview designed *ad hoc* was used to fulfill the proposed objective. The emerging categories were linked to the differentiation of formal education, freedom and comfort associated with well-being. The findings open new questions and hypotheses about the pedagogical practices and characteristics of the adolescents who attend these spaces.

Keywords

Educational environment, Educational innovations, Non-formal education, Pedagogical alternatives, Student experience.

Recibido: 12/06/2020
Aceptado: 20/06/2021

Introducción

El presente estudio emerge a partir de una experiencia ligada al trabajo con niños, niñas y adolescentes (NNyA) en contextos de educación no formal, donde uno de los autores de la investigación se desempeñó en el rol docente de facilitador. Este rol está compuesto por tareas enfocadas principalmente al acompañamiento y guía de los NNyA de modo personalizado, acorde a sus motivaciones particulares y sus diversas formas de transitar la propuesta pedagógica.

En Argentina se desarrollan y llevan a cabo proyectos de educación no formal con el objeto de fortalecer los aprendizajes y alcances de los dispositivos de la educación formal. Tal objetivo está alineado a lo que se plantea desde la legislación de referencia (Ley de Educación Nacional N°26.206), vigente desde el año 2006, la cual se dirige a complementar los dispositivos de educación formal (escuelas) en el desarrollo de habilidades blandas que se consideran importantes para los empleos y trabajos del futuro.

Es en ese marco, en el año 2017 se puso en marcha un proyecto de innovación educativa impulsado por el Estado Nacional. Este proyecto consistió en la implementación de centros ubicados en regiones urbanas de todo el país. Tales centros, con modalidades de funcionamiento descritas en términos generales en el apartado de introducción, son espacios de educación no formal que tienen como objetivo fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en los NNyA. Tales habilidades son no cognitivas (Matus y Gutiérrez, 2012) y constituyen capacidades que una vez adquiridas perduran en el tiempo; se desarrollan en diferentes contextos (incluso en espacios no educativos). Según James y James (2004), tienen una gran importancia en el desarrollo de la ciudadanía, ya que aportan significativamente al campo laboral. En el centro educativo de referencia se establecen cuatro áreas a fortalecer en términos de habilidades blandas a desarrollar: trabajo en equipo, pensamiento crítico, autonomía y comprensión y desarrollo del proceso creativo.

En el ámbito local y nacional, el valor de estos dispositivos de innovación educativa que se presentan con flexibilidad y amplitud de contextos y comunidades es grande, ya que mejora las propuestas educativas y amplía las posibilidades de los NNyA para aprender y desarrollarse. No obstante, el desarrollo de investigaciones en innovación educativa con bases empíricas en el ámbito local y nacional es poco frecuente.

Es preciso señalar que en la actualidad existen pocos estudios que puedan dar cuenta de las implicancias y posibles efectos que tales dispositivos educativos diferenciados de los formales puedan tener en sus destinatarios principales.

En el marco legal descrito, la educación no formal pretende reforzar aprendizajes que la educación formal no completa o, por

el contrario, abrir otros caminos para el aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica. La innovación en educación suele presentarse con mayor afinidad en este contexto debido a que los entornos formales presentan características menos flexibles y menos susceptibles al cambio y a la experimentación. La diversificación de escenarios en la educación formal sugiere apostar a la innovación educativa para, de ese modo, pensar a la educación desde la creatividad a fin de “buscar y crear espacios y oportunidades para aprender y enseñar de otra manera” (Elisondo, 2015, p. 2). Tomando los aportes de Libedinsky (2016), es posible conceptualizar a las innovaciones educativas como propuestas generadas por docentes, que se caracterizan por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas y profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar. Muratone y Elisondo (2020) establecen que las innovaciones se implementan en un contexto y tiempo determinado, recuperando tradiciones y antecedentes, y atendiendo a los intereses culturales de los docentes y los estudiantes. A su vez, la innovación educativa puede conceptualizarse como un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículo y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral (Barraza Macías, 2005). En relación con el tema se desarrollan múltiples teorías y modelos pedagógicos; estos últimos otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos. Así, precisan las relaciones entre estudiantes (educandos), saberes y docentes (educadores), determinando, además, la forma en que se concibe la evaluación (De Zubiría, 2006; Gómez Contreras, Monroy Bermúdez y Bonilla Torres, 2019). Mientras algunos son radicalmente nuevos, otros combinan modelos anteriores y proponen cambios en la dimensión pedagógica de las instituciones. Algunos de ellos se nutren desde un enfoque constructivista del aprendizaje; el adoptar tales principios constructivistas da lugar a un marco para planificar y pensar en torno a prácticas pedagógicas, también ayuda –y, de cierto modo, obliga– a crear ambientes de aprendizaje con características especiales.

El centro educativo de referencia cuenta con un modelo que comprende e integra diversos enfoques; los mismos se describen brevemente a continuación a fin de favorecer a la comprensión de la propuesta pedagógica:

- ▶ *Enfoque constructivista*: según Saldarriaga Zambrano *et al.* (2016), considera la autogestión del aprendizaje, donde los estudiantes son capaces de construir su conocimiento

to a partir de sus experiencias previas. De esta manera, los contenidos impartidos por los educadores y la creación por parte de éste de espacios educativos adecuados permitiría el logro de un aprendizaje con comprensión y más fácilmente generalizable a otros contextos, los cuales serían duraderos en el tiempo y aumentaría en los alumnos el sentido de su propia capacidad para generar conocimientos valiosos por sí mismos.

- ▶ *Aprendizaje Basado en Proyectos*: modelo donde los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del entorno de clase (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010; Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010). Para el óptimo desarrollo de este último modelo es crucial diferenciar los roles y funciones que se ponen en juego al desarrollar la actividad y experiencia de enseñanza-aprendizaje. El educador necesita crear un ambiente de aprendizaje modificando los espacios, dando acceso a la información, modelando y guiando el proceso; también animando a utilizar procesos metacognitivos, reforzar los esfuerzos grupales e individuales, diagnosticar problemas, ofrecer soluciones, dar retroalimentación y evaluar los resultados (Rodríguez Sandoval, Vargas Solano y Luna Cortés, 2010). Resulta útil considerar que el enfoque de desarrollo de proyectos que se presenta motiva a los jóvenes a aprender porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas (Katz y Chard, 1989).
- ▶ *Cultura del hacer desde un enfoque pedagógico*: se alude a un movimiento tecnológico y social contemporáneo que surge como extensión de la cultura DIY (Do It Yourself – Hágalo usted mismo–): ésta se basa en la idea de que toda persona es capaz de construir o solucionar un problema con tecnología y acceder al conocimiento abierto que se genera en comunidad, siendo la capacidad de innovación tecnológica perteneciente a todos ya que, según este enfoque, la tecnología empodera a las personas (Dougherty, 2012; Hsu, Baldwin y Ching, 2017). Según Martín (2015), el movimiento, con foco en lo educativo, reúne tres elementos: herramientas digitales, infraestructura comunitaria y mentalidad creadora.

El centro de innovación educativa y tecnológica, sostenido de forma compartida entre el Estado Nacional y Provincial, es un espacio de educación pública no formal que tiene como objetivo fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en NNyA vinculadas con la adaptabilidad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la creatividad mediante talleres y proyectos: el mis-

mo se presenta como un espacio abierto donde hay laboratorios equipados con tecnología de última generación que puede utilizarse libremente, según consignas e intereses de los participantes, con ayuda y acompañamiento de los facilitadores. Es en ese marco que se propone que los participantes puedan planificar, realizar, evaluar y mostrar proyectos propios. Es importante destacar que los NNyA que asisten lo hacen por voluntad propia, ya que el dispositivo no cuenta con modalidades de asistencia obligatoria, al contrario, se explicita que la asistencia se ve sujeta a la voluntad de los participantes por asistir.

A partir de observaciones realizadas en el marco de la experiencia laboral descripta, surgen ciertos interrogantes en relación con las motivaciones, vivencias y valoraciones hacia la propuesta educativa de los NNyA que asisten voluntariamente. A partir de ello, se desprende como objetivo general del presente estudio: Explorar la experiencia de un grupo de adolescentes en su paso por un espacio de educación no formal, analizando aspectos sociocognitivos. La poca evidencia empírica y la falta de investigaciones actualizadas en la temática, como la falta de estudios empíricos enfocados en las experiencias que tienen los NNyA y los modelos educativos significativamente diferentes a los tradicionales, son motivos que dan sentido al presente trabajo.

El informe dedica un primer apartado a la contextualización del espacio donde se realizó la investigación, atendiendo a las realidades particulares enmarcadas en la cultura y la legislación argentina: así mismo, puntualizando en las características pedagógicas y de innovación educativa presentadas en el lugar. Posteriormente, se desarrollan con detalle los aspectos relativos al método utilizado: diseño, participantes, instrumento y procedimiento. En tercer lugar, se presentan los resultados agrupados en tres áreas, acorde con los objetivos específicos planteados: experiencias, valoraciones y motivaciones. Para cerrar, se presenta un apartado que da lugar a la discusión y, luego, las conclusiones del trabajo.

Diseño de investigación y método

La investigación se llevó a cabo tomando un diseño no experimental de tipo transversal, de enfoque cualitativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). El alcance fue definido como exploratorio debido a la poca investigación sistematizada efectuada en ámbitos locales (provincial y nacional), por lo que marcó la necesidad de realizar un estudio que sirva para sentar las bases para posteriores investigaciones más específicas.

Las variables que se abordan en la investigación se definen operativamente a continuación:

- ▶ *Experiencia*: aquellos sucesos vividos directamente por personas que pueden reflexionar sobre los mismos y relatar, a partir de ello, aspectos de la vivencia que implican transformación y compromiso subjetivo.
- ▶ *Valoraciones*: aquellos elementos relativos a la experiencia que son puestos en valor.
- ▶ *Motivación*: conjunto de factores (internos y externos) que funcionan como causa para el desempeño de actividades voluntarias vinculadas con el aprendizaje.

Participantes

La presente investigación tuvo lugar en un centro de educación no formal que posee como característica principal la innovación educativa. El espacio educativo está ubicado en la zona centro de la provincia de Mendoza, Argentina, y cuenta con características particulares, tales como un régimen de asistencia voluntaria (no obligatoria) con participantes con edades entre 6 y 18 años. Niños, niñas y adolescentes que desarrollan talleres y proyectos destinados a potenciar capacidades y habilidades como empatía, trabajo en equipo, creatividad, entre otras.

Los participantes de este trabajo fueron seleccionados de manera intencional, no probabilística. La investigación se desarrolló en torno a la descripción y el análisis de 19 participantes adolescentes (68.4% mujeres y 31.6% varones), con edades de entre 11 y 16 años (Media = 12,16 DS = 1,803). Todos los participantes asistieron con una frecuencia mínima de dos visitas semanales al centro educativo por un tiempo mayor a tres meses. A su vez, se excluyeron participantes que asistían al centro con mayor tiempo de antigüedad, pero con menor frecuencia o una frecuencia no regular.

Para el estudio, se toma en consideración lo postulado por Papalia *et al.* (2012) y la Organización Mundial de la Salud (2019) en relación con la adolescencia, donde se la define como un período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 a 19 años, siendo una etapa que se ve caracterizada por una serie de cambios físicos y psicosociales, además se considera una etapa donde se consolidan factores de riesgo para la salud.

Instrumento

Para el estudio, se utilizó como instrumento una entrevista grupal, en este caso elaborada *ad hoc*, que tuvo el fin de indagar sobre las opiniones, motivaciones y valoraciones de los adolescentes en su experiencia particular. Algunos autores señalan en

forma indistinta la denominación Entrevista Grupal o Grupo focal para la misma técnica; sin embargo, partiendo de la dinámica ligada a la administración del instrumento y el desarrollo de los grupos, se utilizó la denominación de Entrevista Grupal. Según lo manifestado por León y Montero (2015), se recomienda “usar el término de entrevista grupal cuando se hacen las mismas preguntas a un grupo de personas a la vez, de tal modo que todos los miembros contestan y escuchan las contestaciones de los demás” (p. 541).

Uno de los autores del presente estudio desempeñó la coordinación de la entrevista grupal, contando además con una colaboradora con el rol de observadora no participante, quien realizó un registro escrito de lo observado en el desarrollo de las entrevistas.

En total, se administraron cuatro entrevistas grupales a cuatro grupos diferentes, con un mismo guion compuesto por una introducción donde se explicitaron los objetivos generales de la investigación, la dinámica de la actividad y el rol de la observadora. Asimismo, se explicitó que todo el desarrollo de la entrevista sería grabado para los fines exclusivos de la investigación y se solicitó el asentimiento por parte de cada participante, el cual se aclaró que era voluntario.

Las preguntas que formaron parte del guion de la entrevista fueron:

1. ¿Qué es este lugar para ustedes?
2. ¿Qué es lo que más les gusta de este lugar?
3. Cuando vienen, ¿por qué lo hacen?

Procedimiento

Para llevar adelante el estudio, se gestionaron las autorizaciones, consentimientos informados y permisos correspondientes según los criterios éticos y legales. Se explicitó que el asentimiento por parte de los participantes es requisito para el desarrollo de la investigación, independientemente de la firma del consentimiento informado por parte de los cuidadores principales, lo cual fue realizado en el primer paso. Se preservaron cuestiones éticas relativas a la confidencialidad de los datos y al anonimato de los participantes.

Posteriormente, se dividió a los participantes en grupos con edades similares y se procedió a administrar las entrevistas grupales. Durante la administración de las mismas, se contó con la presencia de una observadora no participante.

La información procedente del trabajo de campo se recolectó por medio del registro de video y del registro de observación escrito. A partir del registro de video, se realizó una desgrabación textual, enriquecida con lo aportado por el registro escrito de

la observadora. Con posterioridad, se implementó un análisis de contenido siguiendo los principales postulados de Taylor y Bogdan (1990), así como de Strauss y Corbin (2002), en relación con el descubrimiento, codificación, categorización, refinamiento y comprensión de los datos. De este modo, se estructuró la información extraída de la transcripción de las entrevistas. Luego, se codificaron y se resumieron los datos eliminando la información irrelevante para mayor entendimiento del material. Esto permitió construir ejes temáticos claves, agrupándolos como unidades de significado. Se partió de una codificación abierta, siguiendo el método comparativo constante. El mismo implica comparar los datos, generar e integrar las categorías con sus propiedades para delimitar teoría (Quintana, 2006). Se tuvo en consideración el criterio de saturación por el cual se detuvo la generación de categorías cuando no surgían nuevas variaciones entre los datos (Ardila y Rueda, 2013; Corbin y Strauss, 2002; Glaser y Strauss, 1967).

En segunda instancia, para cumplir con criterios de rigor y calidad de la investigación cualitativa y a modo de triangulación de observadores, tres jueces expertos (psicólogos idóneos en el tema) efectuaron una lectura sistemática de las transcripciones a fin de evaluar el ajuste empírico de las categorías, obteniendo un acuerdo de 90 % respecto de lo señalado.

Presentación de resultados

Análisis de la experiencia de los adolescentes

Al analizar la experiencia (a través de las respuestas y verbalizaciones surgidas a partir de la primera pregunta de la entrevista) se observan tres categorías emergentes principales: *espacio de aprendizaje diferente, libertad y comodidad*.

1. *Espacio de aprendizaje diferente*: consideración del espacio y la experiencia en el mismo como diferenciada de la escuela, por lo que se hace una especial mención al contexto de educación formal con el objetivo de marcar diferencias. De la categoría principal descrita se desprenden cinco subcategorías:
 - a. *Modelo de aprendizaje diferenciado*: para agrupar aquellas declaraciones que llevan a definir la experiencia del espacio, principalmente, mediante atributos de diferencia de la educación formal.
 - b. *Diversión*: para dar cuenta de las experiencias asociadas al esparcimiento, la recreación y el disfrute que vinculan al centro educativo.
 - c. *Acompañamiento*: subcategoría que condensa aquellas verbalizaciones que refieren principalmente al vínculo con los facilitadores.

- d. *Apropiación del aprendizaje*: integra las experiencias de aprendizaje vivenciadas como significativas donde hay una implicancia marcada de los participantes en el proceso.
- e. *Dinamismo*: se refiere a las verbalizaciones donde los entrevistados describen su experiencia en el centro educativo a partir de la modalidad empleada en el mismo.
- 2. *Libertad*: remite a la libertad como concepto ligado a un sentimiento que asocian a la participación en el centro educativo. A partir de los observables más relevantes, puede entenderse a tal categoría como un sentimiento de libertad para ser y hacer. Esta categoría no presenta división por categorías menores.
- 3. *Comodidad*: entendiendo a la misma en relación con sentimientos de bienestar. Dentro de la misma, se pueden distinguir tres subcategorías:
 - a. *Socialización*: para referirse a los vínculos entre pares.
 - b. *Desprejuicio*: Para hacer alusión a la vivencia en un espacio donde sienten que no serán juzgados o discriminados.
 - c. *Expresión*: para dar cuenta de la vivencia de los entrevistados para expresarse libremente.

Análisis de las valoraciones de los adolescentes

Al analizar las valoraciones se observan tres categorías emergentes principales: *espacio de aprendizaje diferente, libertad y comodidad*.

- 1. *Espacio de aprendizaje diferente*: Se refiere a la consideración del espacio y la experiencia en el mismo como diferenciada de la escuela, tal como se señaló en el apartado anterior, al desarrollar resultados relativos a la experiencia. De tal categoría principal descrita se desprenden seis subcategorías:
 - a. *Modelo de aprendizaje diferenciado*: con igual descripción que la desarrollada al referir a la experiencia.
 - b. *Ausencia de evaluación*: como una característica que distingue al centro educativo con otras instituciones educativas.
 - c. *Aprendizaje lúdico*: refiere a la relación que encuentran entre aprendizaje y diversión.
 - d. *Creatividad*: valora las condiciones del espacio para el desarrollo de la creatividad en los participantes y en las propuestas educativas.
 - e. *Trabajo en equipo*: hace alusión a la modalidad de trabajo que regularmente se les solicita a los participantes.
 - f. *Modalidad*: remite a valorar a la modalidad de funcionamiento del espacio, ya sea en relación con las personas que en él trabajan (facilitadores) o como organización de actividades.

2. *Libertad*: con igual descripción que la desarrollada al referir a la experiencia.
3. *Comodidad*: relacionada con sentimientos de bienestar. Dentro de la misma, se pueden distinguir dos subcategorías:
 - a. *Felicidad*: para consignar las sensaciones relacionadas con la vivencia de bienestar en el espacio.
 - b. *Amistad*: señala el valor que los participantes otorgan al contacto regular y cotidiano con sus amigos y amigas.

Análisis de las motivaciones de los participantes

Al analizar las motivaciones, surgen tres categorías emergentes principales como respuesta a las motivaciones de los participantes: *espacio de aprendizaje diferente*, *libertad* y *comodidad*, las cuales se describieron anteriormente. Sin embargo, se observan diferencias en las subcategorías.

1. *Espacio de aprendizaje diferente*: con la misma descripción realizada anteriormente, se desprenden dos subcategorías:
 - a. *Modelo de aprendizaje diferenciado*: tal como se definiera previamente, señala aspectos diferenciales respecto de la escuela común.
 - b. *Diversión*: también descrita anteriormente.
2. *Libertad*: en este caso, surgen dos subcategorías:
 - a. *Elección*: condensa los observables que tienen que ver con la posibilidad de que cada participante pueda elegir sobre su propio recorrido dentro de la propuesta pedagógica.
 - b. *Desprejuicio*: para resumir el sentimiento de libertad asociado a la no discriminación.
3. *Comodidad*: se pueden distinguir cinco subcategorías:
 - a. *Socialización*: para remitir al vínculo con amigos, pares y otros significativos.
 - b. *Bienestar*: que se halla en relación con el tránsito por el establecimiento educativo.
 - c. *Respeto*: vinculado a la consideración del espacio como un lugar con reglas de funcionamiento que tienen base en el respeto y la ausencia de situaciones de *bullying* o acoso escolar.
 - d. *Seguridad*: para remitir al valor que los participantes atribuyen al centro como un espacio positivo para ser y estar.
 - e. *Distracción*: reúne aquellas verbalizaciones que asocian a la institución educativa como un espacio de esparcimiento.

A modo de síntesis

Podría decirse que las tres preguntas realizadas a través de las entrevistas grupales, dirigidas a indagar la experiencia, la valo-

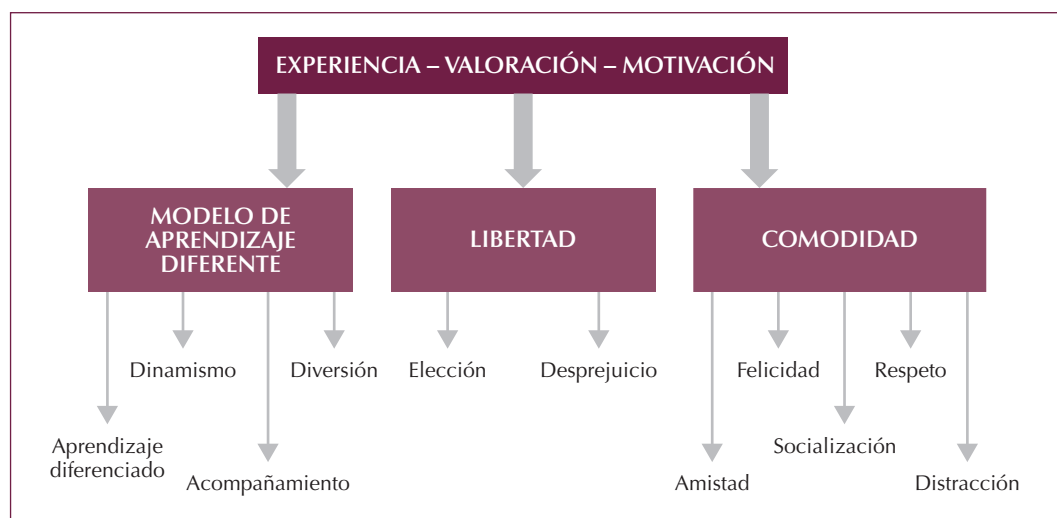
ración subjetiva y la motivación de los adolescentes, llevaron a las mismas categorías: *Modelo de aprendizaje diferente, libertad y comodidad*. Sin embargo, en las diferentes preguntas surgen subcategorías que varían dependiendo de la consigna, aunque se mantienen en una misma línea de respuestas. Esto puede observarse en la *figura 1*.

Discusión

Es destacable que frente a los tres disparadores que se llevaron adelante en las entrevistas grupales, en todos los casos, siempre se haya remitido a las mismas categorías: modelo de aprendizaje diferente, libertad, comodidad.

Así, al indagar acerca de la experiencia, todos los entrevistados recurrieron a comparaciones con la educación formal y con los modelos tradicionales de educación, por lo que notoriamente hablaron de la escuela con valoraciones negativas y de la institución en cuestión, en contraposición, con atributos positivos. Es importante destacar que los participantes muestran gran predisposición a aprender y vinculan las instancias de aprendizaje en el espacio en cuestión con valoraciones positivas. De este modo, los adolescentes se mostraron muy críticos con la educación formal. Puede pensarse que esto se asocia a la experiencia obtenida en el tránsito por el dispositivo de educación, donde se evidencia una marcada alusión al bienestar, a la diversión y al dinamismo como aspectos troncales para el desarrollo de las actividades.

Figura 1. Esquema de categorías principales y subcategorías emergidas a partir de las entrevistas grupales



Continuando con el análisis relacionado con la experiencia en el espacio, surge como una subcategoría importante el acompañamiento, dándole mucho lugar dentro de la construcción de la experiencia subjetiva a las figuras de apoyo reconocidas como “facilitadores”. Asimismo, es relevante considerar la apropiación del aprendizaje que los participantes manifiestan tener en el espacio educativo. Tal aspecto se refiere, especialmente, a las modalidades pedagógicas en relación con la recreación, el esparcimiento y los componentes lúdicos que dan marco al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un elemento esencial es la alusión a la libertad en términos explícitos, tales como: *“Somos libres acá adentro”, “Yo siento como que tengo alas”*. Estas expresiones permiten considerar la experiencia de los NNyA en el espacio educativo como favorable y positiva. De este modo, lo desarrollado hasta ahora da lugar a la otra categoría que emerge tras indagar la experiencia, y tiene que ver con la comodidad que manifiestan sentir los participantes. Comodidad asociada a dos áreas principales, por un lado, al sentimiento de desprejuicio (que se asocia con las alusiones a la libertad), dotando al espacio de seguridad para expresarse y sentirse en mayor comodidad. Estas ideas se condensan en las siguientes expresiones: *“Es un lugar en el que uno, por ahí, deja de lado los prejuicios que uno puede llegar a tener en la escuela”, “Podés expresar lo que sentís o cómo te sentís. Podés tener un mal día y acá dejarlo salir, cambiar de perspectiva. Salir renovado”*. Al considerar la experiencia dentro de la institución educativa, emergen aspectos consignados en el marco teórico al hacer alusión a la recreación y su vinculación a la educación no formal. La recreación se evidencia en términos de actividades transformadoras de la realidad y de las personas, a diferencia de otros tiempos de ocio y entretenimiento centrados en el consumo cultural. Según Waichman (2000), la recreación apunta específicamente a la transformación del tiempo disponible de los participantes en *praxis* de la libertad en el tiempo, generando protagonismo y autonomía. Es destacable que los participantes manifiestan disfrutar la situación de aprendizaje y remiten a la misma como un aprendizaje significativo en relación con lo ocurrido en la escuela: *“Nos gusta aprender porque aprendés a través de juegos”, “Son diferentes formas de aprender, no es una forma obligatoria. Sé que tu cerebro aprende más jugando y acá lo han implementado a las actividades y aprendemos. Yo aprendo más acá que en la escuela, me parece”*.

Del mismo modo que en el primer disparador, emergen verbalizaciones en torno a los prejuicios, valorando la condición de libertad asociada al desprejuicio: *“Es un lugar que no está lleno de prejuicios. Vos te podés sentir libre de hacer y sentir”, “Y, además, acá no te critican. En la escuela a nosotros siempre nos critican”*.

Por otro lado, otro aspecto que se destaca en cuanto a lo valorado por los participantes es la comodidad sentida en el espacio. La misma se asocia a la socialización y desarrollo de amistades.

A raíz de lo expresado por los participantes de las entrevistas y en consecuencia a lo observado en el trabajo en la institución, la socialización juega un papel diferente al de instituciones educativas formales, como se explicita en la viñeta donde señalan que todos desarrollan vínculos de amistad de modo más diverso en términos de género, intereses y, particularmente, de edades. En consecuencia, pueden observarse vínculos afectivos de amistad estrecha entre personas con amplia diferencia etaria.

Al reflexionar sobre aquellos aspectos que motivan la asistencia a la institución, en todos los casos entrevistados se manifestó que tiene que ver con un interés personal y voluntario, sin implicancia directa de los adultos a cargo. Así, se denota la prevalencia de una motivación para la asistencia y el aprendizaje, sobre todo intrínseca, lo cual guarda coherencia con los resultados y con lo expuesto en el marco teórico (Pintrich, 1994; Paredes Palacios y Moya Martínez, 2019).

Cuando los entrevistados detallan razones por las que eligen asistir al centro educativo remiten, en primera instancia, el aprendizaje y la diversión implicada en el mismo. Por otro lado, la comodidad y apropiación del espacio es un aspecto que emerge con prevalencia. Dentro de la categoría que se denomina comodidad es posible hallar categorías menores que se relacionan con la seguridad, el respeto y la distracción. Las subcategorías que reciben el nombre de seguridad y respeto hallan fuerte relación entre sí, ya que las condiciones de respeto entre pares y con adultos (tales como la vivencia de un lugar libre de *bullying* o acoso y con reglas de interacción que tienen base en el respeto) dan lugar a considerar a la institución como un espacio seguro, lo que impacta en la comodidad en relación al centro educativo y, por tanto, un factor que influye en la motivación para asistir. Finalmente, y a partir de lo expuesto, es posible considerar que los participantes eligen asistir con frecuencia a la institución porque la misma brinda un espacio seguro que puede habitarse con libertad y que permite un desarrollo de aprendizaje vivido de un modo significativo en un entorno asociado a sensaciones positivas, lo que refuerza la autoestima, la socialización y, por ende, la motivación por asistir.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo la exploración de la experiencia, las valoraciones subjetivas y las motivaciones asociadas a la asistencia voluntaria de adolescentes en su paso por una institución educativa particular dentro del contexto de educación no

formal con un marco pedagógico que nuclea aspectos vinculados a la innovación educativa.

Es destacable que los entrevistados asocian la institución educativa a tres aspectos generales: la consideran como modelo de aprendizaje diferente, con una fuerte impronta de libertad y que despierta en los asistentes sentimientos asociados a la comodidad y al bienestar.

Al remitir a la experiencia de los participantes en su tránsito por la institución educativa, los entrevistados recurrieron a comparaciones con la educación formal y con los modelos tradicionales de educación, por lo que notoriamente hablaron de la escuela con valoraciones negativas y de la institución educativa en cuestión, en contraposición, con atributos positivos. Se puede dar cuenta de una gran predisposición de los participantes para el aprendizaje y, en la misma línea, vinculan situaciones de aprendizaje con sentimientos, emociones y valoraciones satisfactorias. Del mismo modo, se asocia a la experiencia en este dispositivo de educación una marcada alusión al bienestar; el mismo parece estar vinculado a la diversión y al dinamismo como aspectos troncales para el desarrollo de las actividades. Otro aspecto relevante a considerar es que la experiencia guarda relación con el vínculo social que se tiene con las figuras de apoyo (facilitadores), con quienes enlazan sentimientos de seguridad y bienestar.

Aquello que los participantes valoran de la institución educativa guarda relación, principalmente, con la diferencia que tiene con el contexto de educación formal, atendiendo específicamente a la modalidad de actividades, tales como trabajo en equipo, aprendizaje lúdico, ausencia de evaluación formal y propuestas que estimulan la creatividad, fortaleciendo de ese modo aspectos que son por demás interesantes para considerar el desarrollo psicológico en la adolescencia debido a que son factores protectores en situaciones de adversidad (Grych, Taylor, Banyard y Hamby, 2020; Morelato, 2014). Además, resulta relevante que los participantes manifiestan disfrutar la situación de aprendizaje y remiten a la misma como algo significativo. Otro aspecto valorado es el que tiene que ver con la libertad experimentada dentro del dispositivo educativo, libertad entendida en dos aspectos: libertad de elección y libertad asociada a la ausencia de prejuicios. Por último, se enfatiza como un aspecto valorado la posibilidad de socialización debido a que se constituye un espacio que favorece la vinculación y asociación de personas con diversos intereses, edades y capacidades.

En conclusión, se considera que la motivación de asistencia a este tipo de espacios se relaciona con que brindan un espacio seguro que se puede habitar con libertad y que permite un desarrollo de aprendizaje vivido de un modo significativo en un entorno asociado a sensaciones positivas, lo que refuerza la autoestima, la socialización y, por tanto, la motivación por asistir.

Con base en lo expuesto, se estima que el presente trabajo puede brindar aportes hacia distintas áreas. En primera instancia, en relación con este tipo de dispositivos de educación, el estudio puede sentar precedentes acerca de las implicancias reales que estas instituciones tienen en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes a quienes están dirigidas. Por otra parte, en términos de vinculación de teorías y modelos pedagógicos, son escasas las investigaciones y artículos que puedan dar cuenta de esas implicancias de modo empírico. En consecuencia, puede resultar útil para que los actores sociales interesados o aquellos que desempeñan su trabajo en vinculación con la educación, las infancias y/o la adolescencia puedan reflexionar en torno a la modalidad de las prácticas, a la disposición de los ambientes de trabajo, a la planificación y al modo de desempeñar los diversos roles ocupacionales, los cuales pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de esos niños, niñas y adolescentes y, por tanto, influyen en la construcción de la sociedad.

Agradecimientos

Es importante agradecer y reconocer el entusiasmo y compromiso con el que los niños, niñas y adolescentes participaron en el estudio.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Bibliografía

- Ardila Suárez, E. E. y Rueda Arenas, J. F. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista colombiana de sociología*.
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. ISSN: 1665-2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179421470003>
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Dougherty, D. (2012). The maker movement. *Innovations*, 11-14.

- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). doi: 10.15517/aie.v15i3.20904
- Fidalgo Blanco, A., Sein-Echaluce, M., García Peñalvo, F. y Balbin, A. (2019). *Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: percepción del profesorado*. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019), Madrid.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Gómez Contreras, J., Monroy Bermúdez, L. y Bonilla Torres, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado. Enero-junio, 2019. vol. 15, no. 1*, p. 164-189. <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>
- Grych, J., Taylor, E., Banyard, V. y Hamby, S. (2020). Applying the dual factor model of mental health to understanding protective factors in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/ort0000449>
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In: W. E. Blank and S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407586).
- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P. y Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hsu, Y. C., Baldwin, S. y Ching, Y. H. (2017). Learning through Making and Maker Education. *TechTrends*, 589-594.
- James, R. F. y James, M. L. (2004). Teaching career and technical skills in a “mini” business world. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41.
- Katz, L. G. y Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, N. J.: Ablex.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Ley de Educación Nacional Núm. 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. Una experiencia de innovación docente. *Universidad EAFIT*, 2010, 11-21.
- Martí, J. (2010). *Educación y Tecnologías*, Servicio de Publicaciones. Universidad de Cádiz, España.
- Martín, L. (2015). “The Promise of the Maker Movement for Education”, *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*: Vol. 5: Iss. 1, Article 4. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1099>
- Matus, O. y Gutiérrez, A. (2012). Habilidades Blandas: Una ventaja competitiva en la formación tecnológica. *GINT Journal of Industrial Neo-Technologies*, 33-40.
- Morelato, G. (2014). Evaluación de factores de Resiliencia en niños argentinos en contextos de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1473-1488. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.efrn>
- Muratone, M. y Elisondo, R. (2020). Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos. *Innovación Educativa*, 20 (84), 77-102.
- Organización Mundial de la Salud. Desarrollo en la adolescencia. Disponible en: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

- Papalia, D., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Paredes Palacios, B. y Moya Martínez, M. (2019): “La motivación y el aprendizaje y su incidencia en la autoestima de los estudiantes”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (agosto 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlan-te/2019/08/motivacion-autoestima-estudiantes.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlan-te1908motivacion-autoestima-estudiantes>
- Pintrich, P. R. (1994). Student motivation in the college classroom. En Pritchard, K., McLaren Sawyer, R. (Eds), *Handbook of college teaching: Theory and application* (pp. 23-24). Westport CN: Greenwood Press.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E. y Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Saldarriaga Zambrano, P. J., Bravo Cedeño, G. y Llor Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 127-137.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Waichman, P. (2000). *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Kinesis.