

**Trayectorias Educativas de la Población que Transita la
Educación Formal para Personas Jóvenes y Adultas en Colombia**

N° 14

Lobsang Parra Peña

Alexander Villegas-Mendoza

Eliana Bermúdez Torres

Agosto de 2024

Serie Documentos de Trabajo Saber Investigar

Edición No. 14

Agosto de 2024

Edición digital

ISSN: 2954-6583

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación

Calle 26 N. 69-76, Edificio Elemento, Torre II, piso 18, Bogotá, D.
C.

Teléfono: (601) 4841410

proyectosinvestigacion@icfes.gov.co

<https://www.icfes.gov.co>

Autor

Lobsang Parra Peña

Alexander Villegas-Mendoza

Eliana Bermúdez Torres

Directora General

Elizabeth Blandón Bermúdez

Jefe de Oficina De Gestión de Proyectos de Investigación

Paola Guio Veloza

Advertencia:

El contenido de este documento es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a NINGÚN tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

Citar este documento en estilo APA así:

Parra, L., Villegas-Mendoza, A., y Bermúdez, E. (2024). *Trayectorias Educativas de la Población que Transita la Educación Formal para Personas Jóvenes y Adultas en Colombia*. (Documentos de Trabajo Saber Investigar No. 14). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
<https://www.icfes.gov.co/web/quest/saber-investigar>



Trayectorias Educativas de la Población que Transita la Educación Formal para Personas Jóvenes y Adultas en Colombia¹

Lobsang Parra Peña²

Alexander Villegas-Mendoza³

Eliana Bermúdez Torres⁴

¹ Las ideas, opiniones, tesis y argumentos expresados son de propiedad exclusiva de los autores y no representan el punto de vista del Icfes. Los autores agradecen los comentarios realizados por los miembros de la Oficina de Gestión de Proyectos y la generosidad de los participantes en las entrevistas.

La Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación y el equipo investigador agradece a Lorena Urrego y Liliana González por prestar apoyo al desarrollo del presente trabajo.

² Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación — Icfes, lbparrap@lcfes.gov.co.

³ Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación — Icfes, avillegasm@lcfes.gov.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3538-7212>

⁴ Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación — Icfes, kebermudez@lcfes.gov.co.



Resumen

Este trabajo empleó una aproximación mixta, que involucró la utilización de diferentes bases de datos y la realización de entrevistas semiestructuradas y a profundidad, con el objetivo de comprender las trayectorias educativas de la población vinculada a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas en Colombia (EPJA). Se pudo establecer que esta población, periférica y minoritaria dentro del servicio público de educación en Colombia, se caracteriza por presentar condiciones de vulnerabilidad y trayectorias educativas fragmentadas. No obstante, a partir de los resultados de esta investigación, se destaca la función social de este tipo de educación, al permitir el reencauce de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, además de facilitar la realización personal al conseguir graduarse del bachillerato, brindar herramientas para apoyar mejor el proceso educativo de los hijos e hijas, o acceder mejores alternativas laborales, entre otras. También se pudo derivar de esta investigación que existen retos relacionados con las preconcepciones negativas acerca de la EPJA y la función del examen de Estado Saber 11 como herramienta para retroalimentar el proceso formativo de los centros educativos que atienden a esta población.

Palabras clave: educación formal para personas jóvenes y adultas (EPJA), Examen Saber 11, Examen Validación del Bachillerato Académico.



Educational Trajectories of the Population Transiting Formal Education for Young People and Adults in Colombia

Lobsang Parra Peña

Alexander Villegas Mendoza

Eliana Bermúdez Torres

Abstract

This work used a mixed approach, which involved the use of different databases and conducting semi-structured and in-depth interviews, to understand the educational and work expectations of the population linked to Education for Young People and Adults in Colombia (EPJA). It was established that this population- peripheral and minority within the public education service in Colombia- is characterized by presenting conditions of vulnerability and fragmented educational trajectories. However, based on the results of this research, the social function of this type of education is highlighted, by allowing the redirection of the educational trajectories of young people and adults, in addition to facilitating personal fulfillment by graduating from high school, allowing them to support better the educational process of their sons and daughters, or access better job alternatives, among others. It was also possible to derive from this research that there are challenges related to negative preconceptions about the EPJA and the function of the Saber 11 State exam as a tool to provide feedback to the training process of educational centers that serve this population.

Keywords: formal education for young people and adults; Saber 11 Exam; general upper secondary education recognition Exam.



Contenido

1.	Introducción	6
2.	Antecedentes	8
3.	Marco teórico	13
4.	Revisión de literatura	16
5.	Metodología	19
5.1.	Aproximación cuantitativa	21
5.1.1.	Datos.....	21
5.2.1.	Instrumentos y muestra	26
6.	Resultados cuantitativos	28
6.1.	Caracterización sociodemográfica	28
6.2.	Desempeño	31
6.3.	Trayectorias educativas	34
6.3.1.	Fragmentación de la trayectoria	34
6.3.2.	Reencauce de la trayectoria	43
7.	Hallazgos cualitativos	46
7.1.	Caracterización.....	46
7.2.	Desempeño	48
7.2.	Trayectoria educativa	52
7.3.	Expectativas laborales y educacionales	55



8.	Discusión.....	56
9.	Referencias.....	60
10.	Anexos.....	65
	Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada.....	65
	Anexo 2. Guía de entrevista a profundidad (Saber Validación)	72
	Anexo 3. Guía de entrevista a profundidad (CLEI).	80
	Anexo 4. Diferencias puntajes Saber 11 de estudiantes CLEI e identificados como validantes respecto al promedio nacional.	89
	Anexo 5. Diferencias puntajes Saber 11 de estudiantes identificados como validantes respecto al promedio nacional.....	90
	Anexo 6. Grado del estudiante por año Saber 11	91
	Anexo 7. Grado del estudiante por año Saber validación	93
	Anexo 8. Acceso a educación superior por año.....	96



1. Introducción

El Decreto 3011 de 1997 define la educación de adultos como un conjunto de procesos y acciones organizadas para atender las necesidades y potencialidades de las personas que, por diversas razones, no asistieron al servicio público de educación en las edades establecidas. Este tipo de educación forma parte del servicio público de educación y se rige por la Ley 115 de 1994, y los Decretos 1860 de 1994 y 114 de 1996. Asimismo, según la Unesco (2022), se considera a la educación de adultos una herramienta fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible y abordar las necesidades actuales y futuras al permitir afrontar los desafíos futuros en términos de habilidades, desarrollo personal y cohesión social.

En línea con lo anterior, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia, potencia mundial de la vida” menciona que se garantizará el derecho a la educación y al desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la posmedia. Así mismo, el Plan establece el acompañamiento y fortalecimiento de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) para ampliar la atención educativa dirigida a la población joven y adulta y mejorar sus opciones de laborales. Este objetivo, señala el plan, se alcanzaría a través de los modelos educativos flexibles (MEF) y los ciclos lectivos especiales integrados (CLEI).

Según la Encuesta de Educación Formal del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), en Colombia la matrícula del nivel de enseñanza ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) representó en 2022 el 5.4% del total de matriculados del país. Los estudiantes de este nivel experimentan tasas de deserción y reprobación superiores a la de la población educativa general, siendo las de los hombres aún mayores.

En consecuencia, dada la importancia que ha cobrado la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la agenda educativa nacional y la necesidad de ampliar el conocimiento sobre esta población minoritaria y periférica del sistema educativo, el presente trabajo responde a la pregunta de



investigación *¿cuáles son las características sociodemográficas y de desempeño, las trayectorias educativas, las motivaciones, y las expectativas educativas y laborales de la población vinculada a la EPJA en Colombia?* Con esa pregunta se buscó comprender las trayectorias de la población que obtiene el título de educación media con las modalidades CLEI y el Examen de Validación del Bachillerato Académico (Examen Saber Validación). Lo anterior se logra por medio de la caracterización en términos sociodemográficos, de desempeño, y de trayectorias educativas a la población en Saber Validación y CLEI en Saber 11°, y la exploración de las expectativas de vinculación a la educación superior y al campo laboral de las y los estudiantes en Saber Validación y CLEI en Saber 11°.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación emplea a una aproximación mixta que revisa bases de datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), e información derivada de entrevistas a estudiantes, docentes y directivos docentes. Es importante mencionar que, hasta donde los autores pudieron identificar, los datos correspondientes al Examen Saber Validación del Icfes no han sido utilizados en ejercicios de corte investigativo, por lo cual esta es una contribución a esta área de investigación.

Entre los resultados de esta investigación se subraya que su población objeto, minoritaria en la matrícula del sector, se caracteriza por su vulnerabilidad y trayectorias educativas fragmentadas. Aunque enfrentan obstáculos para reencauzar dichas trayectorias, como las presiones por generar ingresos o las labores de cuidado en el hogar, acceden a este tipo de educación en busca de mejorar sus perspectivas laborales, apoyar mejor a sus hijos en su proceso educativo, o lograr la realización personal de graduarse como bachilleres. En este sentido, esta investigación resalta la función social de este sector de la oferta del sector educativo colombiano.

Además de esta introducción, se presentan a continuación un conjunto de antecedentes internacionales y nacionales sobre la temática. Acto seguido se



desarrolla el marco teórico que guía esta investigación y la revisión literaria sobre el tema en las secciones tercera y cuarta, respectivamente. Se desarrolla la metodología en la sección quinta, mientras que los resultados cuantitativos son presentados en la sexta y los cualitativos en la séptima. Finalmente, en la octava sección se desarrolla una discusión con base en lo expuesto.

2. Antecedentes

La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece en su artículo 26 que toda persona —sin excepción— tiene derecho a la educación, lo que ha impulsado a Estados y organizaciones del orden nacional e internacional a trabajar por la ampliación del acceso y el mejoramiento de la calidad de la educación para toda la población. En esta línea, dentro del marco de la séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII) los Estados miembros de la Unesco acordaron recoger los principios del marco de acción de Belém, una guía para el desarrollo y el aprovechamiento del potencial de la educación del aprendizaje y la educación para adultos en las naciones.

Según el informe GRALE sobre educación para adultos, el 74% de los países de la Unesco elabora y ejecuta políticas educativas para adultos. Aunque el dato es optimista, el Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida —UIL (2022) señala que la mitad de estos países invierten solo el 2% o menos de su presupuesto global para educación en este ámbito y el 40% de los países miembros no podían establecer el nivel de gasto en este rubro. En el contexto nacional, el Ministerio de Educación Nacional (2021) afirma que, aún con sus limitaciones en lo referente a políticas y lineamientos, la EPJA ha logrado avances en ampliación de cobertura y diversificación en modalidades o formatos educativos para responder a las necesidades de poblaciones específicas como el adulto mayor o las comunidades indígenas.

Desde el punto de vista histórico, la EPJA en Colombia tuvo originalmente como objetivo principal la reducción del analfabetismo en la totalidad de la población colombiana (Rosero-Labbé, C. M., 2017) —una tarea que sigue hoy



sin completarse. Después, este tipo de educación evolucionaría en proyectos como el bachillerato por radio impulsado por Radio Sutatenza y Radio Nacional; formato que abrió oportunidades de acceso a educación secundaria y media para los sectores rurales y/o periféricos del país. Tras estas experiencias, en la década de los ochenta, el MEN (2021) propuso la primera iniciativa de formalización de este tipo de educación mediante el subsistema de educación para jóvenes y adultos dentro del plan sectorial Acción Educativo Cultural (1986 – 1990).

Siguiendo lo anterior, con la llegada de la nueva Constitución Política y la Ley General de Educación en 1991, fue posible la ampliación del marco normativo para la formalización de la EPJA. Esto abriría la puerta para desarrollos que finalmente trajeron en 2002 el plan sectorial de la Revolución Educativa (2002 – 2026), el cual abrió camino para el programa de Recursos Adicionales para la Atención de la Población Vulnerable. Por medio de este se propuso la apertura de 640.000 cupos para la atención en educación a población vulnerable, desescolarizada, extraedad, entre otros (MEN, 2021). Hasta hoy, este programa ha continuado y se mantiene vigente dentro de los planes nacionales de desarrollo de gobiernos posteriores, actualmente se conoce como el Programa Nacional de Alfabetización y EPJA.

A su vez, la Constitución reconoce la educación como un derecho social y establece la obligación del Estado de erradicar el analfabetismo y garantizar el acceso a la educación de poblaciones con necesidades especiales (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67 y 68). Complementariamente, la Ley General de Educación 115 (1994) en el Capítulo 2 del Título III define la educación para adultos y sus objetivos, e integra como parte de ella a la (i) validación del bachillerato y (ii) los programas semipresenciales para adultos. Estas tienen el objetivo de brindar el título de bachiller a personas que no



consiguieron cursar los grados académicos de la educación tradicional en las edades “aceptadas regularmente”⁵.

Tomando como referencia este marco, la EPJA colombiana podría ser analizada más ampliamente dividiéndola en cuatro secciones. La primera de ellas responde al Decreto 299 de 2009, mediante el cual se asignó al Icfes la responsabilidad de “programar, diseñar, administrar y calificar” los exámenes de validación del bachillerato. Este examen, comúnmente llamado “Saber Validación”, pero cuya denominación exacta es Examen de Validación del Bachillerato Académico, es la única opción de validación del bachillerato que existe en el país. Está dirigida a la población colombiana mayor de edad que por diversas situaciones no culminó sus estudios de educación primaria, secundaria y media cursando los grados académicos en modalidad regular o tradicional. Mediante esta modalidad, toda persona que obtenga un puntaje mayor a 30 puntos en el Examen Saber Validación obtendrá directamente el título de bachiller académico con certificación del Icfes.

Sumado a esto, la EPJA engloba otras tres modalidades educativas por medio de las cuales este tipo de población puede reescolarizarse, adquirir las competencias y ostentar el título de bachiller académico. Como lo señala la Ley General de Educación (1994), la educación formal para jóvenes y adultos podrá ofrecerse en forma de Ciclos Lectivos Regulares y Ciclos Lectivos Especiales Integrados (art. 10). Los Ciclos Lectivos Regulares corresponden a la estructura regular de la educación básica, secundaria y media: 11 grados con duración de un año cada uno. Por su parte, los Ciclos Lectivos Especiales

⁵ Según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, se considera a una persona “en extraedad” cuando su edad excede en tres años o más la edad promedio correspondiente a su grado académico, teniendo en cuenta que la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años (MEN, s.f-a).

Complementariamente, el decreto 1075 de 2015 para el sector educación recoge aspectos relevantes relacionados con la EPJA colombiana.



Integrados (CLEI) son “[...] unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de educación formal regular” (MEN, s.f-b, parr.3). En este sentido, los CLEI no condensan los contenidos de cada grado según un criterio netamente temporal (semestralización o trimestralización), en lugar de esto, responden a un diseño estratégico de contenidos para alcanzar las competencias básicas del bachillerato en condiciones flexibles y en consideración de las necesidades de este tipo de estudiantes. De acuerdo con esto, la estructura general de los CLEI se presenta en la siguiente **Tabla 1**.

Tabla 1. Estructura de los CLEI con relación a la educación regular

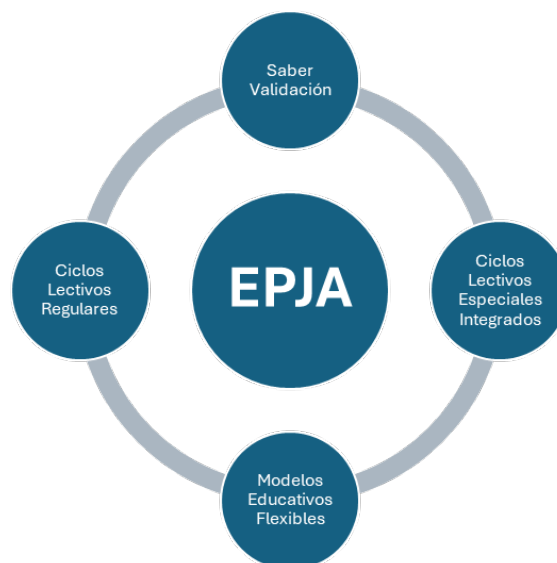
Nivel educativo	Educación regular	CLEI
Básica primaria	Grado 1	Ciclo 1 (alfabetización)
	Grado 2	
	Grado 3	
	Grado 4	Ciclo 2
	Grado 5	
Básica secundaria	Grado 6	Ciclo 3
	Grado 7	
	Grado 8	Ciclo 4

	Grado 9	
Media	Grado 10	Ciclo 5
	Grado 11	Ciclo 6

Nota: elaboración propia con base en la Ley General de Educación 115 de 1994

Vale la pena mencionar que, a nivel de bases de datos, el conjunto de estudiantes que completan sus estudios por medio de MEF o CLEI presentan el examen Saber 11° en calidad de “individual”. Por su parte, las y los validantes presentan el Examen Saber Validación y aparecen dentro de un conjunto de estudiantes distinto al mencionado inicialmente. El siguiente **Gráfico 1** resume los medios por los que se puede obtener un título de bachillerato como persona joven o adulta en la EPJA colombiana:

Gráfico 1. Modalidades EPJA para obtención del título de bachiller en Colombia.





Fuente: elaboración propia con base en la Ley General de Educación 115 de 1994

3. Marco teórico

En el contexto de esta investigación, se propone examinar la EPJA desde una perspectiva que sitúe el concepto de "trayectoria educativa" como eje central y articulador. La EPJA, al dirigirse a una población que ha interrumpido o no ha tenido acceso pleno a la educación en su momento correspondiente, constituye un campo de estudio en el que la noción de trayectoria educativa adquiere una relevancia particular. Desde esta óptica, se busca comprender cómo los individuos que ingresan a programas de educación para jóvenes y adultos experimentan y transitan su proceso formativo, las razones por las que sufrieron fragmentaciones en su proceso educativo y las expectativas que poseen con relación a obtener el título de bachiller académico por medio de las opciones anteriormente mencionadas.

La trayectoria educativa, entendida como el recorrido que un individuo atraviesa a lo largo de su proceso educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior, es un concepto fundamental en el análisis de las experiencias educativas de las personas. Este término implica no solo la sucesión de etapas académicas, sino también las experiencias, oportunidades y desafíos que influyen en el desarrollo y la culminación del proceso educativo de cada individuo (Terigi, 2021). En este sentido, la trayectoria educativa puede ser entendida como un constructo multidimensional que abarca aspectos como el acceso, la permanencia, el rendimiento académico, la calidad educativa, las influencias socioeconómicas y culturales, así como los factores institucionales y contextuales que impactan en el proceso de aprendizaje y formación de las y los estudiantes (Muñiz Terra & Frassa, 2004). De acuerdo con el MEN (2022), el concepto de trayectorias educativas ha sido discutido desde dos perspectivas generales: la primera hace énfasis en los aspectos sociales que influyen en el curso de estas trayectorias diversas y la segunda corresponde al



análisis desde el punto de vista de la acción del individuo (decisiones o acciones racionales).

La primera postura corresponde a la denominada “teoría de la reproducción social”. Desde esta perspectiva, el sistema educativo no posee netamente la función de transmitir conocimientos, es también un mecanismo de reproducción de la desigualdad social. Según esta postura, la estructura misma del sistema educativo beneficia a estudiantes las clases dominantes y perpetúa la desigualdad en los estudiantes de la clase trabajadora, quienes tendrían una experiencia diferenciada y menos favorable por efecto de las reglas propias de la cultura escolar (Bourdieu, 2011; Bourdieu & Passeron, 1996, 2003; Willis, 1977). A pesar de las grandes contribuciones de esta teoría, enfoques posteriores insistirían en no negar por completo el papel que cumplen las estrategias familiares e individuales en el curso educativo de las y los estudiantes, es decir, comprender la relación dialéctica entre la función macrosociológica de la escuela y la autonomía individual (Boudon, 1970; Urteaga, 2009).

Siguiendo lo anterior, como señalan Muñiz Terra & Frassa (2004), actualmente el concepto de trayectoria supera la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo: en este se enlazan los elementos biográficos e individuales con otros aspectos como la estructura del sistema educativo, las clases sociales, los factores socioeconómicos, etc. Para Terigi (2021) las trayectorias educativas son mucho más que un simple proceso lineal de aprendizaje: cada estudiante posee una trayectoria única y compleja, en la cual interactúan diversos factores que influyen en su desarrollo académico y personal. A pesar de esto, la estructura del sistema educativo plantea unos flujos esperados en los que la población general de estudiantes debería completar su paso por la



educación básica, secundaria, media y superior⁶ (Terigi, 2007). De acuerdo con esta autora, la contraposición entre el curso esperado y la realidad de las y los estudiantes da origen a dos conceptos centrales: trayectoria teórica y trayectoria real.

Siguiendo lo anterior, las trayectorias teóricas son aquellas definidas y planificadas por el sistema educativo, delinean itinerarios ideales que se espera que los estudiantes sigan durante su recorrido escolar. Estas trayectorias están marcadas por una progresión lineal estandarizada, basada en la estructura del sistema y la anualización de los grados de instrucción. Por otro lado, las trayectorias reales representan los recorridos efectivos y concretos que los estudiantes experimentan en la práctica, a menudo desviándose de las trayectorias teóricas debido a una variedad de factores contextuales y personales. Estas trayectorias pueden ser heterogéneas, variables y contingentes, y no siempre siguen la progresión lineal esperada por el sistema educativo (Kaplan & Leivas Argentina, 2022; Terigi, 2007, 2021).

En esta línea, Terigi (2007) suma el concepto de "trayectorias no encauzadas". Estas son las trayectorias que representan una discrepancia significativa con respecto a las trayectorias educativas idealizadas por el sistema educativo. Como se mencionó anteriormente, las trayectorias enfrentan una serie de desafíos que comprometen su coherencia y continuidad, y en algunos casos llegan a fragmentarse o perder su "cauce". Entre estos desafíos se encuentran los pasos entre transiciones educativas, donde no todos los estudiantes que completan un nivel educativo ingresan al siguiente, generando brechas en la continuidad de su formación. Otros desafíos son las relaciones de baja intensidad con la escuela (conexión débil entre los estudiantes y la institución

⁶ La trayectoria teórica varía en función de las disposiciones de cada sistema educativo nacional. En este caso, la autora analiza a profundidad el sistema educativo argentino.



educativa), problemas de ausentismo, la extraedad y los bajos logros de aprendizaje.

Finalmente, con respecto a la validación, Spence (1975) propone que los contratantes no tienen certeza de la capacidad de los individuos que van a contratar, por lo que basan (y ajustan) su expectativa en las características o señales de aquellos que han contratado en el pasado, entre las cuales se encuentra la educación. A su vez, los individuos buscan maximizar la diferencia entre el costo de invertir en su propia educación y la remuneración esperada y ofrecida por el mercado. Empíricamente, se ha encontrado evidencia de esta relación en trabajos como los de Barrera-Osorio & Bayona-Rodríguez (2019) y MacLeod et al. (2017). En este contexto, la elección de educación superior está mediada por elementos como la expectativa de ingresos esperados, la motivación con respecto a la carrera, entre otros (Gamboa & Rodríguez-Lesmes, 2018). Asimismo, se han identificado a elementos económicos, el desinterés por continuar los estudios, entre otras, como barreras de acceso a la educación superior (Lee et al., 2022). En este trabajo se adoptan estos elementos para entender cómo se desarrollan las trayectorias de vida de las población joven y adulta en Colombia.

4. Revisión de literatura

La presente revisión de literatura se enfoca en diversos aspectos críticos de la EPJA en Colombia. A lo largo de esta sección, se explorarán varias categorías esenciales: primero, el contexto de la educación no formal y la diversidad de la población que accede a estos programas; segundo, el impacto de la alfabetización en la cohesión social de las poblaciones vulnerables; tercero, las desigualdades y factores de vulnerabilidad que afectan a estos estudiantes; cuarto, las características y desafíos de las modalidades educativas flexibles y semipresenciales; quinto, la escasez de recursos y los altos niveles de desigualdad en la EPJA; y finalmente, los retos específicos que enfrenta la flexibilización de la jornada escolar en la educación de adultos. Esta revisión



busca proporcionar una comprensión amplia y detallada de las problemáticas y desafíos que enfrenta la EPJA.

En términos generales, la presente revisión permitió observar que la educación para adultos está ligada principalmente al contexto de la educación no formal, y el tipo de población que accede a estos establecimientos varía según la modalidad de educación (semipresencial, ciclos, virtualidad, etc.) que cada uno de ellos ofrece. En particular, llamó la atención en diversos casos los estudiantes de educación para adultos reciben en sus aulas a estudiantes menores de edad que por diversas razones fueron expulsados del sistema estándar de educación y encuentran en estos modelos una opción para obtener rápidamente el grado académico (Espinoza Díaz et al., 2014; Héctor-Moreira et al., 2021; Muñoz Salazar & Acuña Collado, 2013; Torres, 2017)

Por su parte, Tingo (2022) menciona que la escuela es un espacio micro social que reproduce y amplía las brechas de pobreza, aprendizaje y factores de riesgo asociados a la cohesión social, además de visibilizar las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones a las que se les ha restringido el acceso o permanencia en la educación y cuyos efectos inciden en las trayectorias personales, escolares y sociales, sobre todo en la educación para jóvenes y adultos, que ocupan un espacio marginal en las discusiones de política educativa.

A su vez, Mena et al. (2019) señalan que la falta de educación afecta diferentes aspectos de la vida, pues la educación cumple un rol fundamental en la sociedad, permitiendo que los individuos se desarrollen en diferentes entornos; sin embargo, los adultos refieren que tuvieron que interrumpir su proceso de formación para ingresar a trabajar. En este sentido, Espinoza et. al. (2012) refieren a factores extraescolares e intraescolares para explicar por qué algunos jóvenes y adultos abandonaron la educación. Todos ellos reflejan las problemáticas sociales y económicas por las que transcurren, como retirarse del sistema por falta de recursos y su integración temprana al mundo laboral. En el caso de las mujeres, por embarazos adolescentes, y en el caso de



algunos hombres por consumo de sustancias psicoactivas o problemas penales, algunos incluso expresan que el sistema educativo los expulsa ya sea por problemas familiares o con compañeros o algunos por continuas repitencias en los cursos. A nivel económico, se menciona que entre mayores ingresos tengan las familias es menos probable que haya deserción escolar, lo mismo con el nivel educativo de la madre, si la madre no fue a la escuela o no terminó sus estudios es probable que sus hijos repitan la misma experiencia.

Sumado a ello, en modalidades flexibles o semipresenciales es posible identificar que la población tiende a mostrar edades más avanzadas y en relación con la vinculación laboral, la mayoría cuenta con empleos de tiempo completo o desempeñan trabajo doméstico como “amas de casa” (Muñoz Salazar & Acuña Collado, 2013; Torres, 2017). En estos casos, las expectativas posteriores a la obtención del grado se relacionan, en el caso mayoritariamente de los hombres, con obtener mejores opciones laborales y remuneración económica. En el caso de las mujeres, se encontró que una de las motivaciones principales para obtener el grado de educación media es tener mejores herramientas para el apoyo de las tareas escolares de sus hijos cuando son cabeza de hogar (Torres, 2017).

La mayoría de los autores consultados en esta revisión de literatura coinciden en que la población joven y adulta que no tuvo acceso a la educación o que se tuvo que retirar, es una población vulnerable. Ithuralde & Dumrauf (2022) mencionan que la educación en jóvenes y adultos presentan mayores niveles de desigualdad y los recursos para trabajar con esta población son escasos en comparación con la educación en niños y niñas. La EPJA reúne a personas con diferencias de edades y de conocimientos, lo cual presenta desafíos para los docentes y las instituciones educativas. En primer lugar, hay que realizar una nivelación que les permita estar a todos en igualdad de condiciones, motivar al fortalecimiento del aprendizaje y lograr bajar los niveles de deserción en este modelo educativo. En segundo lugar, atender a la población desde su trayectoria de vida, lo que ha aprendido y lo que le gustaría aprender. Por



último, diseñar estrategias educativas para los diferentes grupos que componen esta población.

Por otra parte, los modelos de educación flexible también tienen el reto de mantener activa a esta población. Bargas & Cabrera (2022) señalan que la flexibilización de la jornada escolar puede ser un arma de doble filo: por un lado, se adecúa a las necesidades de los jóvenes y adultos, pero por el otro afecta el tiempo para la enseñanza y el vínculo con la institución, llevando a que los docentes recorten los temas previstos en el programa y se enseñe lo que consideren relevante ya que no cuentan con un currículo adecuado a la flexibilización horaria.

A lo largo de esta revisión se pudo observar que la educación para jóvenes y adultos es un tema de gran relevancia en el campo de los estudios interdisciplinarios sobre educación en Latinoamérica. No obstante, es relativamente común que quienes desarrollan investigaciones en esta área insistan en que este es un campo que ha sido eclipsado por las investigaciones que se desarrollan sobre escuela, educación superior o en general sobre cualquier tópico relacionado con la denominada educación “formal”. Adicionalmente, al menos a nivel nacional, no es abundante la producción académica orientada a la caracterización de esta población o a entender la función de la educación para adultos desde la perspectiva de sus educandos. Por el contrario, se encuentran artículos que abordan este tema desde la discusión teórico/analítica, sin abordar la población directamente. Esta investigación pretende ser un aporte a dichos vacíos.

5. Metodología

Considerados los objetivos de esta investigación, se empleó un diseño anidado concurrente, en el cual los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados simultáneamente, pero los datos de un enfoque tienen un rol de soporte al principal (Creswell, 2009). En este caso, los resultados derivados del análisis de la información cualitativa complementaron los obtenidos del análisis cuantitativo, lo que permitió explorar diferentes preguntas de investigación



(Creswell, 2009) y tener como resultado una visión más amplia del fenómeno (Hernandez Sampieri, Roberto et al., 2014). La **Tabla 2** reúne las preguntas orientadoras sobre la población objetivo que fueron respondidas en este trabajo:

Tabla 2. Preguntas orientadoras de la investigación

Pregunta orientadora	Enfoque desde el que se responde
¿Cuáles son las características sociodemográficas?	Cuantitativo
¿Cuáles son las tendencias en desempeño y acceso a la educación superior?	Cuantitativo
¿Cuáles son las motivaciones para reencauzar su trayectoria educativa?	Cualitativo
¿Cuáles son las expectativas educativas y/o de vinculación laboral posterior a la obtención del grado académico?	Cualitativo
¿Qué patrones se observan en la fragmentación de la trayectoria educativa o en la no vinculación al sistema educativo?	Cuantitativo y Cualitativo

Fuente: elaboración propia.

Al responder estas preguntas se puede entender las trayectorias educativas que, como población periférica al sistema educativo nacional, tiene la población validante y la vinculada a la EPJA. En este sentido, además de la consulta de



bases de datos, haber consultado actores como docentes y rectores fue importante para comprender la realidad particular de estos estudiantes. Tomando en cuenta la aproximación mixta propuesta para esta investigación, es relevante mencionar a continuación algunos detalles sobre los diseños que orientaron los enfoques cuantitativo y cualitativo.

5.1. Aproximación cuantitativa

El componente cuantitativo de la investigación tuvo un enfoque descriptivo. Las investigaciones con este alcance buscan recoger información que permita dar dimensión a un fenómeno en particular (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2014). En consecuencia, se incorporó un diseño de tipo no experimental, longitudinal y de evolución de grupos/cohortes (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2014). Con ello se busca dimensionar el fenómeno sin establecer de momento correlaciones o relaciones causales sobre una variable en particular. Sumado a ello, la realización de esta caracterización desde un enfoque longitudinal permitió aportar elementos de análisis para el dialogo sobre tendencias en desempeño y trayectoria educativa.

5.1.1. Datos

Para cumplir con lo comentado, se emplearon las bases de datos del Examen Saber 11 de 2016 a 2022 que contiene los datos de estudiantes que culminan la educación media en sus diferentes modalidades (incluidos los CLEI) y aquellos que se identifican como validantes. Asimismo, se utilizaron los datos de resultados del ya mencionado Examen Saber Validación para el mismo periodo, con alguna información socioeconómica adicional para las aplicaciones realizadas de 2020 a 2022. Esto fue complementado con los registros provenientes del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). La **Tabla 3** detalla la cantidad de observaciones disponibles para cada una de las fuentes.

Tabla 3. Bases de datos empleadas.



Base de datos	Fuente	Observaciones iniciales	Periodos
Examen Saber Validación	Icfes	92.689	2016-2022
Examen Saber 11	Icfes	4.624.673 (318.077 CLEI y/o identificados como validantes)	2016-2022
SIMAT	MEN	87.245.398	2014-2022
SNIES	MEN	32.702.526	2016-2022

Fuente: elaboración propia con base en información de Icfes y MEN.

Adicionalmente, los estudiantes que se identificaron como validantes o asistentes a CLEI en un establecimiento oficial en Saber 11 y los que presentaron Saber Validación en 2022 fueron rastreados en los cortes de SIMAT desde ese mismo año y hasta 2014, último periodo disponible. Esto, para establecer hasta donde fuera posible el grado en que se interrumpió por última vez su trayectoria en la educación básica y media. Paralelamente, para establecer la continuidad hacia la educación superior, aquellos que presentaron estos exámenes en 2016 fueron rastreados en SNIES hasta 2022.



Para la realización de los cruces de datos mencionados se empleó un algoritmo elaborado en la Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación del Icfes que depura y cruza los números de identificación, nombres y apellidos de los individuos entre las bases consideradas y con los registros de la Registraduría Nacional del Estado Civil. No obstante, puede persistir un porcentaje de registros que no sean encontrados por los cambios en documentos, nombres, la naturaleza misma de los registros y el objeto de estudio, entre otros.

En segundo lugar, para los cruces realizados con el Sistema Integrado de Matrícula SIMAT se tomó el periodo más reciente en que fue rastreado el registro. Es decir, si el estudiante aparecía en 2020 y 2018, se conservaba el registro de 2020. No encontrar a un estudiante en SIMAT puede deberse a que (i) no transitó por la educación básica y media, (ii) lo hizo mucho antes de la ventana considerada (2014-2022), y/o (iii) el algoritmo no pudo encontrarlo por las razones mencionadas en el párrafo anterior.

En tercer lugar, en el caso de los cruces con el Sistema Nacional de Información de Educación Superior SNIES se optó por tomar el más antiguo disponible. Por ejemplo, si la observación era rastreada en 2015 y 2016, se conservaba la de 2015. Con ello, se buscaba reflejar el primer acceso a educación superior. Análogamente, no encontrarlo puede reflejar que (i) no ha accedido a este nivel educativo o (ii) el algoritmo no pudo encontrarlo por las razones comentadas arriba. La **Tabla 4** detalla el número de observaciones cruzadas y lo correspondientes porcentajes de cruce.

Tabla 4. Cruces de bases de datos.

Base de datos	Cruce
Examen Saber Validación 2022	3.487 de 8.357 (41.8%) con SIMAT 2014-2022.



Base de datos	Cruce
Examen Saber Validación 2016	3.117 de 11.363 (27.4%) con SNIES 2016-2022
Examen Saber 11 2022	57.052 de 61.429 (92.9%) con SIMAT 2014-2022.
Examen Saber 11 2016	16.534 de 81.354 (20.3%) con SNIES 2016-2022.

Fuente: elaboración propia con base en información de Icfes y MEN.

Aproximación cualitativa

Esta investigación tomó como referentes metodológicos dos tipos de diseño de investigación cualitativa: el diseño fenomenológico empírico y el diseño narrativo. Estas dos perspectivas tienen en común el abrir la posibilidad de comprender la experiencia de la población desde los puntos comunes, las diferencias, los diversos significados y percepciones que uno o diversos actores pueden tener sobre un fenómeno concreto (Blanco, 2011); en este caso, trayectorias escolares y expectativas educativas y laborales de jóvenes y adultos que validan.



La investigación fenomenológica cualitativa busca la comprensión, descripción e interpretación de las experiencias y perspectivas de los participantes sobre fenómenos con los que tuvieron una relación en momentos de su trayectoria de vida. En este tipo de investigación las unidades de análisis son los discursos; a partir de ellos se busca establecer asociaciones entre los aspectos comunes que aparecen en los relatos experienciales de los individuos. Estos enlaces, no obstante, no derivan luego en la construcción de una teoría emergente como sucede en investigaciones con diseños basados en la teoría fundamentada, derivan en textos analíticos que buscan asociar, describir e interpretar el fenómeno en su amplitud a partir de la diversidad de experiencias particulares.

Esta investigación tomó en cuenta principalmente un enfoque de tipo fenomenológico empírico de tipo descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014). Esto permitió trazar elementos comunes en los discursos de los estudiantes, como las motivaciones para haber optado por la validación como estrategia de retorno al sistema escolar, los beneficios que estos actores ven en ello y las expectativas en clave de retornos de esta decisión educativa. En esta misma perspectiva, el enfoque fenomenológico empírico sustenta el desarrollo de métodos conversacionales con este tipo de poblaciones.

Por otro lado, los enfoques narrativos de investigación tienen por característica distintiva el interés por la reconstrucción de trayectorias, biografías, segmentos o episodios de la trayectoria vital (Blanco, 2011). En estos se busca la reconstrucción de las experiencias de la población en un formato de historia organizada cronológicamente. Para esta investigación en particular se propuso un diseño metodológico basado en los estudios narrativos de tipo “tópico o temático” (Mertens citado por Hernández Sampieri et al., 2014). Esto significa que no se buscó una reconstrucción de la biografía completa de los participantes del estudio. Por el contrario, se hizo énfasis en los hechos relacionados con la fragmentación de la trayectoria educativa de estos estudiantes, sus experiencias fuera de la escuela, las motivaciones para validar y las expectativas relacionadas con la obtención de un título de bachillerato.



5.1.2. Instrumentos y muestra

Para el abordaje de la población de docentes y directivas, se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Esta herramienta se caracteriza por ser un instrumento de recolección de información que, según el número de personas que participan puede ser grupal o individual, y según la forma de la entrevista puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada (Hernández Sampieri et al., 2014). Este es uno de los instrumentos cualitativos más flexibles, permiten un abordaje profundo sobre temas que preferiblemente deben ser tratados en privado, y a su vez posibilitan que el equipo investigador tenga mejor control sobre el flujo de la conversación y sobre los temas que se consideran de mayor relevancia. En el **Anexo 1** se puede consultar el instrumento elaborado para docentes y directivos docentes.

A su vez, el abordaje de la experiencia de la población de estudiantes en CLEI y evaluados en Saber Validación se realizó por medio de la aplicación de entrevistas a profundidad (ver el **Anexo 2** y el **Anexo 3**). Este tipo de entrevista se caracteriza por desarrollarse en varias sesiones y en algunos casos va acompañada por el análisis de documentos o archivo bibliográfico (Hernández Sampieri et al., 2014). Para este caso se optó por el desarrollo en dos sesiones de dos horas en las que la entrevista estuvo orientada a la reconstrucción del relato de trayectoria educativa y expectativas. Por medio de ellas se construyeron historias de vida que sirvieron de insumo para el análisis de la experiencia de las y los validantes en el sistema educativo, los hechos que explican la fragmentación de sus trayectorias y las expectativas educativas y laborales posteriormente a la finalización de su ciclo de estudios de validación.

En lo que respecta a los sujetos a entrevistar, las muestras cualitativas no son representativas estadísticamente; por el contrario, con estas se busca representatividad y validez teórica, es decir que la información que se recolecte sea suficiente para responder las preguntas de investigación. Estas muestras pueden establecerse siguiendo criterios teóricos, pragmáticos o una combinación de ambos. Los muestreos teóricos se caracterizan porque las



unidades de observación se determinan de acuerdo con los objetivos de la investigación. Generalmente las muestras de tipo teórico se definen con base en datos cuantitativos que ayudan con la identificación de perfiles o contextos estratégicos para responder las preguntas orientadoras; las muestras pragmáticas, en cambio, se definen teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad del estudio: disponibilidad de información, voluntariedad de participación de los actores, límites de tiempo, recursos, etc.

En este caso, se implementó una combinación entre un muestreo pragmático de tipo bola de nieve y el muestreo por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014). Estos muestreos no probabilísticos son comunes en la investigación cualitativa, y son especialmente utilizados en investigaciones en las que no es posible acceder con facilidad a la población de interés para el estudio. El primero de estos es nombrado por Morgan (citado por Hernández Sampieri et al., 2014) como muestreo en cadena o por redes. En estos muestreos se busca que los informantes clave que sean identificados al inicio del trabajo de campo puedan referenciar a otras personas con las mismas características de interés; de esta forma la muestra se construye en cadena a la vez que el campo se desarrolla. La cantidad de instrumentos a aplicar es definida previamente por el equipo investigador de manera aproximada, en el caso de esta investigación, se consiguió aplicar la cantidad de instrumentos previamente considerados.

En segundo lugar, el muestreo a conveniencia hace referencia a la selección de casos de acuerdo con la disponibilidad o facilidad que existe para consultarlos, este es un tipo de muestro no probabilístico y no aleatorio cuyo criterio principal de selección es la facilidad de acceso o contacto con actores de interés. En este caso, debido a la poca información existente en bases de datos que permitió el contacto personalizado con instituciones o estudiantes validantes, se seleccionaron los actores de interés con base a criterios de conveniencia: voluntariedad de las/os participantes, contactos clave o cercanía con instituciones de validación, etc. La **Tabla 5** relaciona la población participante de esta investigación.



Tabla 5. Actores entrevistados.

Perfil	Cantidad	Instrumento
Docente-directivo	10	Entrevista semiestructurada
Estudiante CLEI	2	Entrevista en profundidad
Validante (Saber Validación)	2	Entrevista en profundidad

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la investigación, los cuales se dividen en análisis cuantitativo y cualitativo. Siguiendo una estructura temática, los resultados se organizan en cuatro tópicos principales: caracterización socioeconómica de la población, desempeños académicos, trayectorias educativas y expectativas laborales y educativas. Esta presentación detallada busca ofrecer una comprensión integral de las dinámicas y particularidades que afectan a los jóvenes y adultos en la EPJA en Colombia.

6. Resultados cuantitativos

6.1. Caracterización sociodemográfica

Entre los años 2016 y 2022, 4.6 millones de jóvenes presentaron el examen Saber 11, de los cuales 318.077 se identificaron como validantes o asistían a CLEI. La población de estudiantes validantes en la base de datos Saber 11 corresponde a aquellos y aquellas estudiantes que obtuvieron o están en proceso de obtener el título de educación media a través de alguna de las modalidades de EPJA reconocidas en Colombia mediante el Decreto 1075 de 2015, exceptuando la modalidad Saber Validación. Este tipo de estudiante

presenta el examen Saber 11° como individual y la característica “validante” es reportada por la o el estudiante al momento de diligenciar sus datos en el proceso de inscripción. Es importante señalar que no es posible identificar en la base de datos Saber 11 la modalidad educativa específica que cursaban. En el periodo mencionado, esta población representó el 6.88% de las personas que presentaron Saber 11 (ver **Gráfico 2**). Cabe mencionar, además, que 2016, 2018 y 2019 fueron las cohortes con mayor participación de esta población en el total.

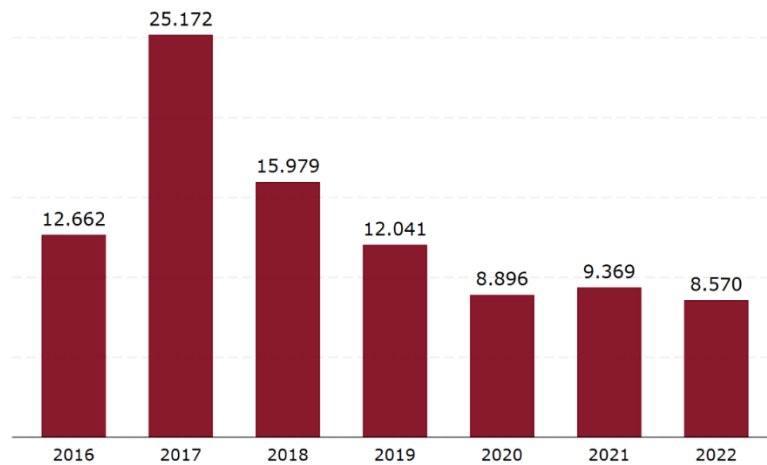
Gráfico 2. Proporción de estudiantes CLEI e identificados como Validantes en Saber 11 por año, 2016-2022.



Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

A su vez, entre 2016 y 2022, 92.689 personas presentaron el Examen Saber Validación, con un promedio de 13.241 por año y un pico de 25.172 en 2017. Vale la pena resaltar que desde 2020 la cantidad no ha superado los diez mil (ver **Gráfico 3**). La edad promedio de los estudiantes al tomar Saber 11 era de 18 años, mientras que aquellos que se identificaron como validantes o asistían a CLEI tenían 22. Por su parte, la edad de participación promedio en Saber Validación era de 27.8 años, aunque cerca de un 50% no superaba los 24.

Gráfico 3. Estudiantes en Saber Validación, por año, 2016-2022.



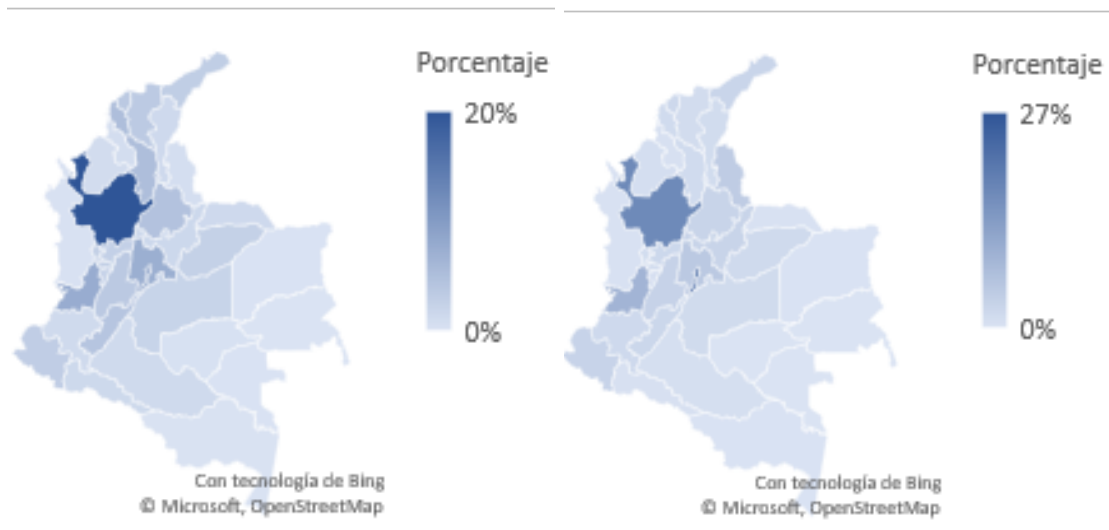
Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

En el **Gráfico 4** puede apreciarse cómo la población de estudiantes CLEI o identificados como validantes en Saber 11 para los años descritos se concentra principalmente en el departamento de Antioquia (19,6%) y Bogotá (10,4%). Le siguen los departamentos de Valle del Cauca (7,5%) y Cundinamarca (7,2%). Asimismo, la población que ha tomado el examen Saber Validación se ubica en Bogotá (27,2%) y Antioquia (17,1%). Si se suma Valle del Cauca, el porcentaje llega al 53%. Lo anterior no sorprende, dada la distribución poblacional del país.

Gráfico 4. Estudiantes validantes en Saber 11 por departamento, 2016-2022.

Saber 11

Saber Validación



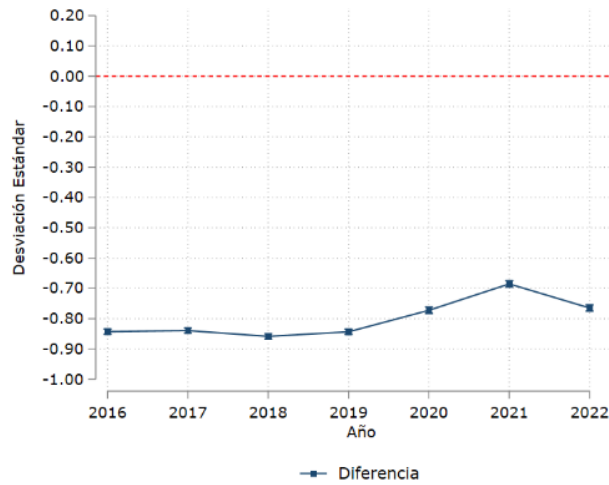
Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

En lo que respecta al sexo y pertenencia étnica, el 43% de los asistentes a CLEI o identificados como validantes en Saber 11 eran de sexo masculino y el 57%, femenino. A su vez, 6% manifestó pertenecer a un grupo étnico. En lo que respecta a Saber Validación, estas variables se encuentran disponibles para el periodo 2020-2022, entre estos, los hombres representan el 55%, las de origen étnico el 2,9%; la población con discapacidad alcanza el 0,6%.

6.2. Desempeño

En lo que respecta a desempeños, el siguiente **Gráfico 5** desagrega las diferencias, para cada año y en términos de desviaciones estándar, entre la población que asiste a CLEI y se identifica como validante en Saber 11 en comparación con el promedio nacional. De esta forma, puede resaltarse cómo la brecha se ha venido cerrando en los últimos años, comportamiento evidenciado más claramente desde 2020.

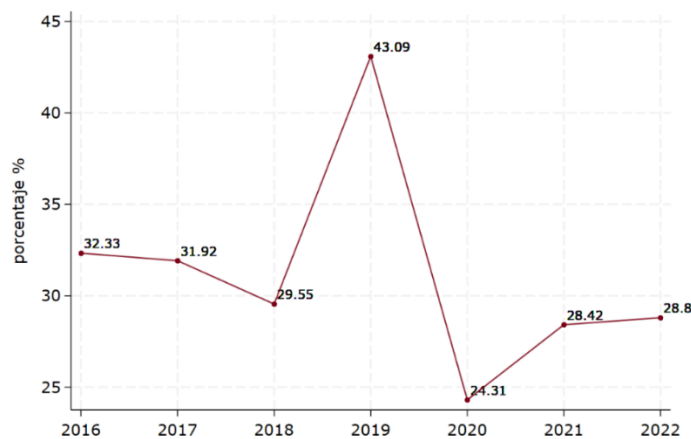
Gráfico 5. Diferencias en el puntaje global Saber 11 de estudiantes CLEI respecto al promedio nacional



Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

Por otra parte, en el **Gráfico 6** se puede observar cómo la tasa promedio de aprobación del examen Saber Validación ha sido del 27%; es decir, 7 de cada 10 personas que presentan este examen no logran alcanzar el mínimo de 30 puntos. Aunque, esta tasa se ha recuperado en 2021 y 2022 de su nivel más bajo en 2020, dista aún del máximo obtenido en 2019.

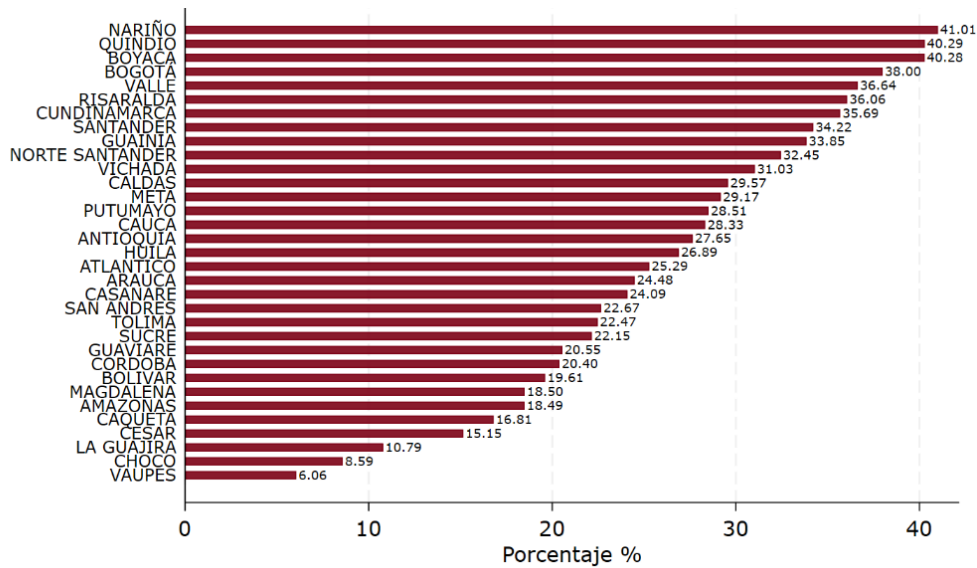
Gráfico 6. Tasa de aprobación en Saber Validación, 2016-2022.



Fuente: elaboración propia con datos de Icfes.

Desagregando esta información, se puede observar que los evaluandos de los departamentos de Nariño, Quindío, y Boyacá han tenido la mayor tasa de aprobación entre los años 2016 a 2022 (ver **Gráfico 7**). Como contraparte La Guajira, Chocó, y Vaupés tienen la menor proporción de aprobados.

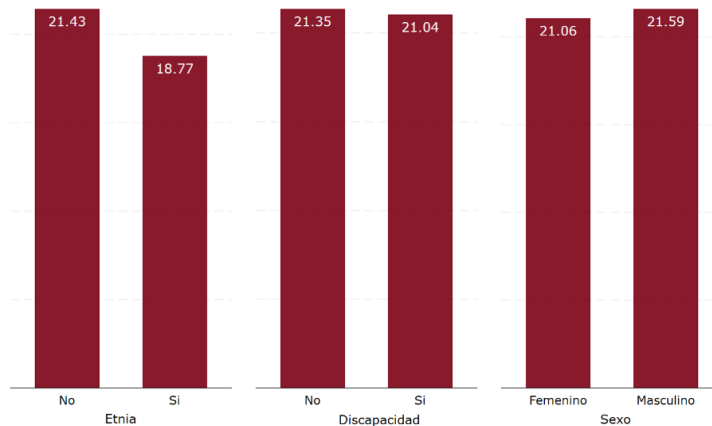
Gráfico 7. Tasa de aprobación por departamento. 2016-2022.



Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

A nivel de los subgrupos con información disponible desde 2020, los hombres tienen un promedio superior a las mujeres, así y como los evaluados que no pertenecen a grupos étnicos sobre los que sí (ver **Gráfico 8**). Por su parte, aquellos evaluados con alguna discapacidad tienen puntajes menores que los que no la poseen.

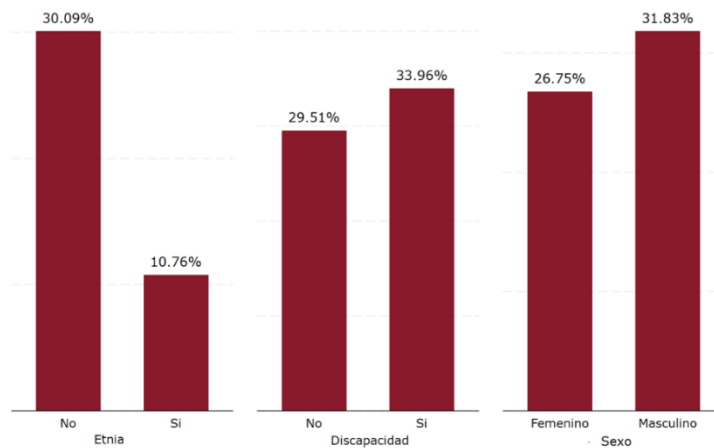
Gráfico 8. Puntaje promedio en examen Saber Validación por etnia, discapacidad y sexo. 2020-2022.



Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

En lo que respecta a las tasas de aprobación, en el **Gráfico 9** se muestra cómo los evaluados pertenecientes a grupos étnicos son los de menor tasa de aprobación (1 de cada 10). Los hombres tienen una tasa 5 puntos porcentuales mayor a las mujeres, mientras que las personas con discapacidad tienen una tasa mayor que el resto de la población. Esto último puede estar relacionado con el bajo número de evaluados identificados con esta condición.

Gráfico 9. Tasa de aprobación promedio Saber Validación por etnia, discapacidad, y sexo. 2020-2022.



Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

6.3. Trayectorias educativas

6.3.1. Fragmentación de la trayectoria

Buscando establecer el último año donde la población objeto de esta investigación cursó un grado académico en la educación formal, se rastrearon los registros de 2022 de las bases de datos de Saber 11 y Saber Validación en SIMAT de 2014 a 2022. Así, se pudo obtener un conjunto de características que describen a estos individuos al momento de abandonar la educación formal.

De esta forma, se puede mencionar en cuanto al porcentaje de estas personas que eran madres cabeza de familia, tenían capacidades excepcionales, o



alguna discapacidad, las proporciones eran muy similares, en torno al 1%, 0,2%, y 2%, respectivamente. Mientras que los que presentaron Saber Validación eran menores (18,8 años) que los que cursaban CLEI o se identificaron como validantes en Saber 11 (19,8 años). A su vez, la proporción en estrato 0, 1 y 2 o había sido víctima del conflicto era mayor entre estos últimos; mientras que los estudiantes con origen étnico eran una mayor proporción entre los de Saber Validación. Por su parte, el porcentaje que residía en zona urbana es similar en ambos casos. La **Tabla 6** detalla lo mencionado.

Tabla 6. Características de los estudiantes

	SABER 11		SABER VALIDACIÓN	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Estrato socioeconómico del alumno				
Estrato 0, 1, 2	50.554	88,61%	2.843	81,55%
Estrato 3, 4, 5 y 6	5.756	10,09%	599	17,18%
Otro	741	1,30%	44	1,26%
Total	57.051	100%	3.486	100%

Zona en que reside el alumno

Urbana	42.218	74,00%	2.637	75,62%
Rural	14.833	26,00%	850	24,38%
Total	57.051	100%	3.487	100%

El estudiante tiene origen étnico

Sí	2.567	4,50%	259	7,43%
No	54.484	95,50%	3.228	92,57%
Total	57.051	100%	3.487	100%

El estudiante es víctima del conflicto

Sí	5.746	10,07%	242	6,94%
----	-------	--------	-----	-------



No	51.305	89,93%	3.245	93,06%
Total	57.051	100%	3.487	100%

Nota: se efectuó un cruce de datos entre la base del SIMAT y las bases de Saber 11 y Saber Validación. Para estos cruces se consideró el periodo más reciente en el que se encontró el registro.

El estrato 0 indica una clasificación socioeconómica especial para hogares en condiciones de extrema pobreza. Su objetivo es permitir que estos hogares reciban mayores subsidios en servicios básicos para garantizarles acceso a recursos esenciales.

Fuente: elaboración propia con base en información de Icfes y MEN.

También fue posible indagar algunas características de los establecimientos educativos a los que asistía la población objeto de esta investigación. En particular, puede observarse en la **Tabla 7** una proporción similar de estudiantes de Saber Validación asistiendo a escuelas con metodologías de educación tradicional o jóvenes en extraedad y adultos, mientras que los de Saber 11 se concentran principalmente en esta última.

Adicionalmente, los individuos que provienen de la base Saber 11 se concentraban en las jornadas fin de semana y nocturna, mientras que los de Saber Validación están más distribuidos. Caso particular es la variable especialidad del establecimiento, donde la cantidad de estos en “no aplica” es considerable.

Tabla 7. Características de los establecimientos

	SABER
	VALIDACIÓN
SABER 11	



	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
Metodología del establecimiento				
Jovenes extraedad y adultos	49.741	87,19%	1.602	45,94%
Educación tradicional	5.617	9,85%	1.571	45,05%
Otras	1.528	2,68%	227	6,51%
Post primaria, Etnoeducación, Media rural y Escuela nueva	165	0,29%	87	2,49%
Total	57.051	100%	3.487	100%

Especialidad del establecimiento

No aplica	53.747	94,21%	2.736	78,46%
Académico	2.213	3,88%	495	14,20%
Otro	419	0,73%	91	2,61%



Comercial, industrial, agropecuario, pedagógico y promoción social	672	1,18%	165	4,73%
Total	57.051	100%	3.487	100%

Tipo de jornada del establecimiento

Fin de semana	27.393	48,01%	777	22,28%
Nocturna	22.065	38,68%	637	18,27%
Mañana	4.052	7,10%	962	27,59%
Tarde, completa y única	3.541	6,21%	1.111	31,86%
Total	57.051	100%	3.487	100%

Nota: se efectuó un cruce de datos entre la base del SIMAT y las bases de Saber 11 y Saber Validación. Para estos cruces se consideró el periodo más reciente en el que se encontró el registro.

Fuente: elaboración propia con base en información de Icfes y MEN.

Otra información que pudo obtenerse de este cruce con SIMAT fue la situación académica de los estudiantes. Por ejemplo, entre los que presentaron Saber Validación era más frecuente que fuesen repitentes la última vez que fueron observados en SIMAT. Así como también que hubiesen reprobado el año anterior o hubiesen sido clasificados como desertores (ver **Tabla 8**).



Tabla 8. Situación académica de los estudiantes

	SABER 11		SABER VALIDACIÓN	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
El alumno es repitente				
Sí	1.073	1,88%	305	8,75%
No	55.978	98,12%	3.182	91,25%
Total	57.051	100%	3.487	100%
El alumno es nuevo en la institución				
Sí	18.555	32,52%	911	26,13%
No	38.496	67,48%	2.576	73,87%
Total	57.051	100%	3.487	100%

Situación académica del
alumno el año anterior

Aprobó	38.596	67,65%	2.015	57,79%
No culminó	8.095	14,19%	376	10,78%
Reprobó	1.347	2,36%	640	18,35%
No culminó	2.546	4,46%	136	3,90%
No establecido	6.467	11,34%	320	9,18%
Total	57.051	100%	3.487	100%

Condición del alumno el
año anterior

No aplica	48.819	85,57%	3.022	86,66%
Liberación de cupos	7.898	13,84%	224	6,42%
Trasladado	257	0,45%	162	4,65%
Desertó	77	0,13%	79	2,27%



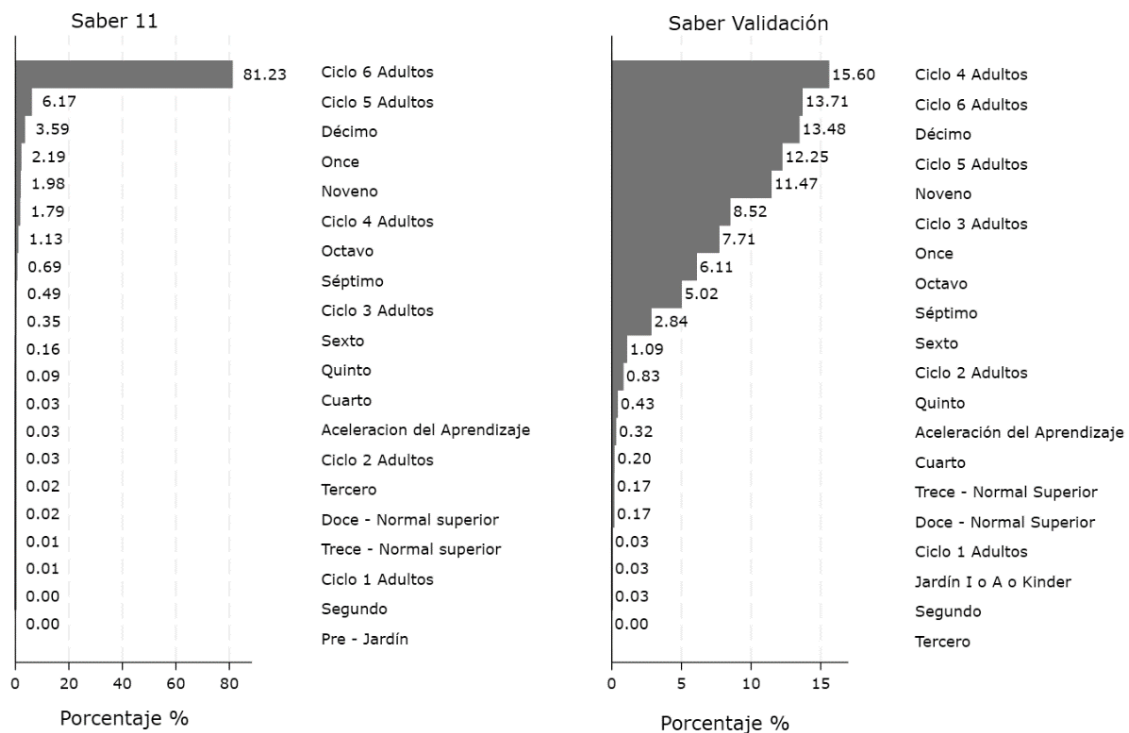
Total	57.051	100%	3.487	100%
-------	--------	------	-------	------

Nota: se efectuó un cruce de datos entre la base del SIMAT y las bases de Saber 11 y Saber Validación. Para estos cruces se consideró el periodo más reciente en el que se encontró el registro.

Fuente: elaboración propia con base en información de Icfes y MEN.

Finalmente, el **Gráfico 10** muestra el último grado en que fueron observados los individuos en la educación formal básica y media. Puede resaltarse cómo cerca de 9 de cada 10 estudiantes en Saber 11 cursaba la modalidad CLEI. Por su parte, entre los que presentaron Saber Validación, esta relación llega a cinco de cada 10. Entre estos últimos se puede destacar que cerca de un tercio se ubicaba en los grados 9° a 11°.

Gráfico 10. Último grado observado en Saber 11 y Saber Validación, 2016-2022.





Nota: se efectuó un cruce de datos entre la base del SIMAT y las bases de Saber 11 y Saber Validación. Para estos cruces se consideró el periodo más reciente en el que se encontró el registro.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Icfes y MEN.

6.3.2. Reencauce de la trayectoria

De forma análoga a lo anterior, también era un objetivo de esta investigación indagar por las motivaciones que podía tener la población que transita por la EPJA o presenta Saber Validación. En este sentido, se rastrearon las observaciones de 2014 en SNIES de 2016 a 2022 y, como puede detallarse en la **Tabla 9**, se pudo establecer que el 20% de los que presentaron Saber 11 accedió a educación superior, porcentaje que llega al 27% entre los evaluados en Saber Validación. La mayoría de los que accedieron pasó a cursar un programa de pregrado, predominando la metodología presencial. El porcentaje que ingresó a una IES oficial era mayor, aunque no es despreciable la proporción que optó por una privada.

Tabla 9. Acceso a educación superior

	SABER 11		SABER VALIDACIÓN	
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
El alumno ingresó a educación superior				
Sí	16.534	20,32%	3.117	27,43%



No	64.820	79,68%	8.246	72,57%
Total	81.354	100%	11.363	100%

Origen de la IES

Oficial	10.972	66,36%	1.800	57,75%
Privada	5.562	33,64%	1.317	42,25%
Total	16.534	100%	3.117	100%

Nivel académico del programa

Pregrado	16.512	99,87%	3.095	99,29%
Postgrado	22	0,13%	22	0,71%
Total	16.534	100%	3.117	100%

Metodología del programa



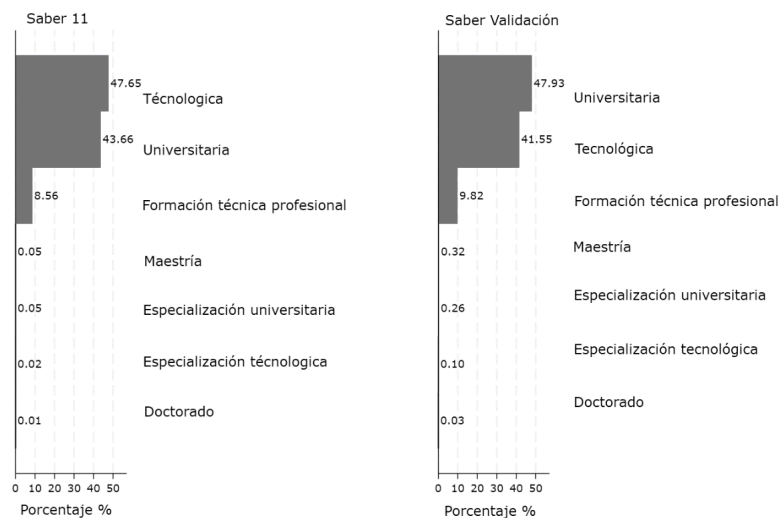
Presencial	12.940	78,26%	2.150	68,98%
Distancia (tradicional)	2.042	12,35%	449	14,40%
Distancia (virtual)	1.552	9,39%	517	16,59%
Presencial-Virtual	0	0%	1	0,03%
Total	16.534	100%	3.117	100%

Nota: se llevó a cabo un cruce de datos entre la base del SNIES y las bases de Saber 11 y Saber Validación. En el caso de estos cruces se decidió utilizar el periodo más antiguo disponible.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Icfes y MEN.

En cuanto al nivel de formación, en el **Gráfico 11** se observa como los niveles tecnológico y universitario son los más preferidos por la población objeto de esta investigación. Aunque la ordenación cambia para cada población.

Gráfico 11. Nivel de formación del programa





Nota: se llevó a cabo un cruce de datos entre la base del SNIES y las bases de Saber 11 y Saber Validación. En el caso de estos cruces se decidió utilizar el periodo más antiguo disponible.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Icfes y MEN.

7. Hallazgos cualitativos

7.1. Caracterización

De acuerdo con las percepciones de estudiantes y docentes, la población estudiantil en Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) varía ampliamente en términos etarios: desde los 15 a los 65 años. A pesar de esta amplia gama de edades, docentes y directivos sugieren que la mayoría de los estudiantes en CLEI podrían tener edades comprendidas entre los 15 y los 25 años.

Siguiendo lo anterior, la población estudiantil en CLEI se caracteriza por pertenecer mayoritariamente a estratos bajos y vivir en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Además, suele estar compuesta por población trabajadora que se emplea en actividades de baja cualificación con baja remuneración económica; actividades que realizan en paralelo a las clases del “bachillerato por ciclos”. Asimismo, es común encontrar en estos contextos personas que desarrollan actividades de trabajo doméstico no remunerado (amas de casa), trabajo sexual o actividades delictivas. Debido a lo anterior, en este contexto son constantes los casos de embarazo adolescente, violencia intrafamiliar, violencia entre pandillas, consumo problemático y venta de sustancias psicoactivas, entre otras problemáticas sociales críticas:

Tenemos reinsertados de los grupos alzados en armas de los paramilitares, tenemos desplazados, tenemos gente que ha sido víctima de abuso sexual, tenemos gente consumidora eh, y igualmente eh, de tener gente consumidora... tenemos también muchachos que han tenido problemas cognitivos a causa del mismo consumo, eh, tenemos problemas de



enfermedades venéreas, tenemos problemas de hambre ya... (DocentesCB, comunicación personal, 2024).

De acuerdo con sus docentes, dentro de los CLEI se encuentra una población muy heterogénea y diversa, en varios casos compuesta por personas con discapacidad cognitiva, víctimas del conflicto armado, excombatientes o firmantes de procesos de paz, así como individuos que se encuentran privados de su libertad⁷, entre otros. En conjunto, todos y todas tienen en común haber experimentado situaciones que derivaron en una mala o nula adaptación a la educación regular. De acuerdo con los docentes:

(...) la población principal era la que “sobraba”. La que sobraba de los colegios alrededor, o sea, que sobraba porque por ejemplo ya eran demasiado extraedad o que tenían problemáticas complejas, prostitución y familias que dependían por lo menos en ese momento del microtráfico, eh, y mucha, mucha gente desplazada. O sea, había mucha, mucha gente desplazada y muchos de reinsertión (DocentesRUU, comunicación personal, 2024).

Por su parte, la población validante (Saber Validación) representa una mayor dificultad al momento de ser analizada por sus características poblacionales y educativas. De acuerdo con los docentes, en el Examen Saber Validación participan tanto personas con condiciones similares a la población de CLEI, como otro tipo de poblaciones, por ejemplo, estudiantes provenientes de la modalidad de "home schooling" o personas que acceden a cursos de preparación en Saber Validación por medio de entidades de educación privadas. En esta investigación, las personas validantes entrevistadas señalaron tener un origen social bajo y haber vivido experiencias de

⁷ Estos estudian a través de la modalidad de bachillerato a distancia y presentan la prueba Saber 11 en calidad individuales de la jornada nocturna de la institución correspondiente.



fragmentación de su trayectoria educativa por motivos similares a las ya descritas para la población en CLEI⁸.

7.2. Desempeño

Con relación al desempeño académico durante su paso por la educación regular, las y los entrevistados recuerdan haber sido estudiantes con buenos desempeños y gusto por las clases antes de desertar y posteriormente ingresar a la modalidad de CLEI o validaran el bachillerato mediante Saber Validación. Dentro de sus experiencias relatadas se hace énfasis en que las razones que explican sus rupturas en la trayectoria educativa están más relacionadas con factores económicos, sociales o culturales, y no tanto por bajos desempeños escolares. En términos generales, las y los estudiantes entrevistados se recuerdan a sí mismos/as como “buenos estudiantes”:

Sí, yo creo que, en su gran mayoría, la gente que es de este nivel social y no solamente de este nivel social, sino de otros barrios, han interrumpido sus clases escolares por lo mismo. Por inconvenientes o porque se cansaron de estudiar, o porque el apoyo de los padres... O sea, son muchas historias (EstudianteCLEIRUU, comunicación personal, 2024).

En contraste, docentes y directivos perciben que una proporción significativa de estos estudiantes enfrentaron dificultades académicas severas que resultaron en deserción o expulsión. Aunque son conscientes de que los desempeños

⁸ Según la experiencia de docentes y directivos expertos en educación formal para jóvenes y adultos, la población validante proviene en parte de instituciones privadas que ofrecen cursos de preparación específicos para el Examen Saber Validación del Icfes. Esta modalidad de formación difiere significativamente de la ofrecida en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) y no deben ser confundidas.



académicos tienen estrecha relación con las condiciones de vida de los estudiantes, señalan que los espacios del “bachillerato por ciclos” también son receptores de estudiantes expulsados por bajos logros de aprendizaje:

La mayoría de los chicos me pude dar cuenta en estos programas que son chicos que pierden el año... sí, que son reiniciantes. Todos ellos resultan en este tipo de programas. Sí. Y ahí veía cómo por ejemplo en el colegio... Yo estaba en la nocturna y allá me daba cuenta cómo muchísimos chicos que perdían el año llegaban allá y de alguna manera uno como que se centra más que en la parte... a la parte social y a la parte personal de los chicos. Entonces ya en ese momento uno se entera de muchas cosas, el docente empieza a enterarse muchas dinámicas y dice “uy, pero este chico tiene problemas de aprendizaje, este chico tiene tantas cosas” (DocentesRUU, comunicación personal, 2024)

Por otro lado, en relación con la calidad educativa, las y los docentes sostienen que la educación formal para jóvenes y adultos quedó fuera del ámbito del MEN y quedó a cargo de secretarías de educación. Por lo anterior, argumentan que esta situación podría estar debilitando la capacidad de las instituciones educativas para ofrecer clases con un enfoque pertinente para personas jóvenes y adultas:

Entonces fue, digamos, una política de ir acabando paulatinamente con la jornada. No hay presupuesto del Ministerio, no hay profesores en propiedad. Entonces, ¿qué ha pasado? Que los profesores en propiedad se han ido pensionando, se han ido yendo y no son reemplazados. ¿Quiénes asumen esa carga? Son profesores por horas, que tienen que ser profesores en propiedad de la jornada diurna, pero pues son profesores que vienen de otros modelos pedagógicos que, como decía el profesor, en el diurno los estudiantes tienen otras características y ellos están acostumbrados normalmente a trabajar con ellos, con esa población, y en primer lugar (los docentes) buscan como transferir... transferir ese modelo a la jornada de la noche y no aplica (DocentesCB, comunicación personal, 2024).



De acuerdo con los docentes, esto implica que actualmente los docentes asignados a jornadas nocturna o sabatina se autoformen y apliquen actividades en aula desde sus propias experiencias e intuiciones. Esto puede tener impactos en la calidad de las clases y puede implicar desgaste del docente:

(...) aquí no hay una formación específica para los maestros. Hay que hacer pues todo el tiempo autoformación, hay que hacer diagnóstico con pues, con, con las personas que llegan a tomar esa formación. Entonces los profesores también tienen que adaptarse a una cantidad de... de estudiantes que son todos... tienen unas características diferentes, vienen de unas condiciones sociales distintas y tienen unas expectativas también diferentes (DocentesRUU, comunicación personal, 2024).

Por su parte, las/os estudiantes entrevistados expresan percepciones positivas respecto a la calidad de sus clases, aunque reconocen que estas no son comparables en términos de calidad ni de intensidad horaria con las que reciben las y los estudiantes en educación regular. Además, los contenidos no están orientadas al enfoque en competencias de las pruebas estandarizadas de Icfes.

(En la calidad) no se puede comparar con pelados que vienen ininterrumpidamente estudiando. La intensidad horaria de ellos es diferente. Aparte de todo hay unos colegios que son demasiado exigentes y que aparte de eso les dan conocimientos de las pruebas saber. En cambio, a nosotros no (EstudianteCLEIRUU, comunicación personal, 2024).

Sumado a lo anterior, las/os docentes consideran que el currículo que se desarrolla en jóvenes y adultos no corresponde a una formación basada en el fortalecimiento del componente cognitivo o de procesamiento de información. Teniendo en cuenta las características de sus estudiantes, el logro académico en estos contextos está medido por la persistencia y la disposición en las tareas, y no por el desempeño académico en términos “cuantitativos”:



Normalmente, en el currículo las mallas curriculares se establecen como unos mínimos: lo más básico que se les puede exigir a los estudiantes de este tipo de educación de fin de semana o nocturno. Ahí está lo que les decía de la flexibilización, ¿por qué? No podemos comparar el tiempo que se le dicta a un chico en una jornada mañana o tarde al de la nocturna. Los tiempos se disminuyen también y asimismo los contenidos también se disminuyen. Y además es lo que el chico alcance a realizar durante la clase. (DocentesRUU, comunicación personal, 2024).

Por lo anterior, las/os docentes mencionan que en este contexto las pruebas Saber podrían tener una menor pertinencia en el marco de este tipo de procesos formativos. Esto se debe a que los objetivos de este modelo educativo están principalmente orientados hacia el desarrollo del proyecto de vida de las personas, priorizando aspectos individuales y de inserción social. Este tipo de educación se enfoca en menor medida en el desarrollo de competencias, y aunque se consideran de gran importancia, no tienen el mismo nivel de relevancia que en la educación regular. Esto refleja la poca pertinencia y utilidad de las pruebas estandarizadas en este contexto educativo, y explica en gran medida los bajos rendimientos de las jornadas nocturna y sabatina.

Por ejemplo, los chicos que llegan, que no saben de verdad ni siquiera a veces escribir bien, pues uno se mete más en el cuento y dentro de sus procesos, buscando que ellos puedan como que resolver esa dificultad que tienen y que de hecho se ha convertido en ese momento es una necesidad porque, por ejemplo, están teniendo dificultades con sus propios hijos, porque no los pueden ayudar a guiar, o porque por ejemplo les salió una oportunidad laboral, pero no saben cómo llenar un informe o entonces se vuelve como orientar en eso. En algunos casos, ni siquiera las habilidades ellos logran desarrollarlas allí, en un nivel medianamente aceptable, porque su nivel de desarrollo de habilidades es básico y a veces menos que básico y es lo que se alcanza a lograr con ellos. Entonces medirlos con ese tipo de pruebas, pues es, eh, a todas luces, contradictorio. (DocentesRUU, comunicación personal, 2024).



7.2. Trayectoria educativa

Con relación a su trayectoria educativa, las personas entrevistadas reconstruyeron su paso por la educación regular, describiendo momentos clave como el momento de fragmentación de su trayectoria y los retos que afrontaron al retomar su proceso educativo por medio de la EPJA.

En principio, se observa que los momentos de fragmentación de la trayectoria educativa se dan en puntos diferentes de la trayectoria de vida y varían para cada historia individual analizada. Además, las situaciones particulares de cada persona influyen significativamente en estos momentos de quiebre. Sin embargo, existe un denominador común en todos los relatos: la presencia recurrente de dificultades económicas familiares y malas condiciones de adaptabilidad a la escuela como razones principales para haber abandonado la escuela en un punto determinado del curso de vida.

Sumado a esto, fue posible identificar que el grupo entrevistado abandonó sus estudios en edades próximas a la adolescencia. Este patrón se relaciona estrechamente con las dificultades económicas que experimentaban sus familias en ese momento. Como consecuencia directa de estas dificultades, las personas entrevistadas se vieron obligadas a ingresar tempranamente al mercado laboral, tanto antes como después de la interrupción de su curso por la educación regular. Así mismo, los participantes recuerdan haber experimentado repitencia de grados antes del momento de la deserción.

Sí, claro. Yo estaba en el colegio porque repetí varios años, repetí sexto y cuarto. Cuarto fue porque falleció una hermana, yo era bien niño y eso como que me afectó y empecé muy hiperactivo, ya no estudiaba. Pues creo que era así... Yo la verdad casi no me acuerdo, porque era muy raro. El sexto sí fue por matemáticas, porque perdí matemáticas el último periodo, lo perdí con 2.7. Y yo: "profe póngamela en 3.0" y el man no quiso (ValidanteCB, comunicación personal, 2024).

Según la percepción de los docentes, el principal motivo de fragmentación de la trayectoria educativa entre los estudiantes es la carencia económica. Esta falta de recursos económicos se percibe como un factor determinante que afecta la continuidad de sus estudios, obligándolos a abandonar la educación regular



para buscar oportunidades laborales que les permitan contribuir al sostén económico de sus familias:

El principal problema es el económico. ¿Por qué? Porque el estudiante tiene que empezar a trabajar desde muy temprana edad para solventar sus gastos, ayudar con los servicios públicos, ayudar con el mercado, ayudar con el arriendo, ¿ves? Porque la población que vive aquí muchos viven en calidad de arrendatario y eso es según las encuestas que se han hecho. Entonces, como yo les decía inicialmente, que yo tengo que llevar a la casa lo del diario, tengo que ayudar a mi mamá con el agua, tengo que ayudar... (DocentesCB, comunicación personal, 2024).

Además de la carencia económica, los docentes reconocen que existen otros motivos que influyen en la fragmentación de la trayectoria educativa de los estudiantes. Entre estos factores se incluye la "indisciplina escolar", que puede manifestarse en diversas formas y dificultar el ambiente de aprendizaje en el aula. Los embarazos adolescentes también representan una causa significativa de interrupción de los estudios, ya que exigen a las y los jóvenes enfrentar responsabilidades adicionales que pueden dificultar su continuidad en la escuela. En adición, el grupo docente identifica otras causas como el reclutamiento militar, que puede llevar a los jóvenes hombres a abandonar la educación en busca de otras alternativas.

En cuanto a los retos de reescolarizarse, en los relatos se destacaron aspectos relevantes que tienen variaciones con respecto al género de los participantes. En el caso de los hombres entrevistados, la presión familiar para ingresar tempranamente al mercado laboral y proveer económicamente a sus hogares representa una barrera significativa para el retorno a la educación. Para las mujeres, estos desafíos son similares, pero se añaden responsabilidades adicionales como las labores de cuidado en el hogar, la maternidad y el temor a transitar por espacios públicos y asistir a establecimientos educativos en horarios nocturnos por seguridad personal.

Fue muy difícil porque yo estaba acostumbrada a llegar muy temprano a la casa y no salir en medio de la noche. Fue bastante duro. Pero yo creo que fue más como las ganas que venció el miedo. A las 5 de la tarde yo ya estaba en la casa y no salía sino hasta el otro día. Entonces sí me dio un poquito duro porque ya llegaba sobre las 10:15, 10:30, me tocaba irme caminando, estaba sola. Entonces todo eso fue un proceso (EstudianteCLEICB, comunicación personal, 2024).



Adicionalmente, el grupo entrevistado percibe que la información sobre la EPJA es limitada o incompleta. Existe poco conocimiento sobre el Examen Saber Validación y las instituciones de CLEI son limitadas, lo que dificulta el acceso a estas opciones educativas. En el mismo orden, la oferta privada de "bachillerato por ciclos" es vista con escepticismo, ya que existen empresas fraudulentas que ofrecen certificados falsos de bachillerato, generando desconfianza y desaliento entre quienes buscan completar su educación.

En términos de motivaciones para la reescolarización, el grupo entrevistado consideró que el motivo más recurrente para retomar el curso educativo ha sido la búsqueda de mejores condiciones laborales. Y en general de mejoramiento de la calidad de vida. La situación laboral que enfrentan las personas que abandonan sus estudios y buscan emplearse sin contar con la certificación de educación media se ha vuelto progresivamente crítica, ya que esta certificación es cada vez más indispensable para acceder a opciones laborales formales en el país⁹.

Siguiendo la percepción de los docentes, terminar los estudios del bachillerato no solo contribuye a un proyecto de desarrollo económico personal, sino que también tiene un valor simbólico significativo dentro del proyecto de vida de las personas que han fragmentado su trayectoria educativa. Este aspecto cobra aún más importancia en aquellos casos donde la edad de los individuos es avanzada. Para algunas personas que no tuvieron acceso a la educación en el pasado, la motivación principal para retomar sus estudios puede ser

⁹ En el caso de la población validante entrevistada esta fue la razón principal. En estos casos, el Examen Saber Validación funciona como un mecanismo que disminuye el tiempo invertido en obtener la certificación, por lo cual puede ser una opción más atractiva para jóvenes que llevan menor tiempo en desescolarización.



simplemente conocer la escuela y comprender las herramientas que este tipo de educación puede ofrecerles:

El tema era incluso más simbólico. O sea, solamente era un sueño que nunca se pudo cumplir en la juventud. Y ahora que ya salieron de todas las responsabilidades, de los hijos e incluso de los nietos, quieren cumplir un sueño que fue pues graduarse de bachiller. Nunca lo pudieron hacer. (DocentesRUU, comunicación personal, 2024).

Finalmente, al analizar los relatos de estudiantes y docentes, fue posible conocer que algunas personas deciden retomar sus estudios debido a la necesidad de adquirir mejores habilidades para apoyar a sus hijos en sus tareas académicas escolares. Además, los padres pueden considerar que es importante "dar ejemplo" de persistencia y disciplina a sus hijos, motivándolos así a continuar con sus propios estudios. En el caso de las madres cabeza de hogar, la decisión de ingresar a estudiar puede estar motivada por la identificación de una mala adaptación de sus hijos a la cultura escolar, lo que las impulsa a tomar acción para fomentar la cultura del estudio en sus casas.

7.3. Expectativas laborales y educacionales

En la población Saber Validación entrevistada, se observa que las expectativas educativas están orientadas hacia el ingreso a programas de educación superior, con la perspectiva de acceder a trabajos mejor remunerados como profesionales en el futuro. Aunque las opciones de ingreso a la educación superior no son siempre claras, se consideran los créditos educativos y las universidades públicas como posibles alternativas.

Sí, claro. Yo quería meterme por universidad. La ilusión de usted de estudiar es universidad. Y averiguando por economía yo no puedo, ahorita. Actualmente no puedo porque ¿de dónde voy a sacar 6.200.000 cada semestre? Y son seis semestres de enfermería, o sea, eso queda muy imposible. Entonces yo me puse a averiguar en institutos técnicos, tecnólogos... Y pues es más viable hacer el tecnólogo y ya cuando esté ejerciendo tratar de hacer la carrera como



tal universitariamente, así me toque sacar un crédito, una financiación o algo. Ya voy a tener un técnico, una base de una profesión en la cual voy a buscar algo que yo sé hacer y que sí me gusta de verdad (ValidanteRUU, comunicación personal, 2024)

Por otro lado, en el contexto de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), las expectativas educativas y laborales varían según la edad de los estudiantes. Según la percepción de los docentes, son pocos los casos en los que los estudiantes continúan su educación hacia la educación superior. En su lugar, muchos individuos en CLEI buscan mejorar sus condiciones laborales en sus empleos actuales o buscan obtener el certificado de bachillerato para ingresar al campo laboral formal.

En el caso de los estudiantes más jóvenes en los CLEI, se observa mayor interés por los programas de educación técnica o tecnológica. Tanto los relatos analizados como las percepciones de los docentes indican que estos estudiantes se sienten más atraídos por los programas de ciclo corto, ya que sus circunstancias personales y laborales les dificultan comprometerse con programas de largo plazo y alta exigencia académica, como son los programas profesionales: “(...) tenemos técnicos. Van al nivel técnico y tecnológico, incluido el Sena. Digamos que la mayoría de la gente joven —yo le pondría un 60, 70%— todos salen de aquí al Sena o a un instituto técnico de ese estilo” (DocentesRUU, comunicación personal, 2024).

8. Discusión

Este trabajo buscaba ampliar el conocimiento sobre las características socioeconómicas, las trayectorias educativas, las motivaciones de reescolarización, y las expectativas educativas y laborales de la población validante y la vinculada a la EPJA en Colombia. Para lo cual se empleó una aproximación mixta que involucró la utilización de diversas bases de datos y la realización de entrevistas que permitieran ampliar la perspectiva sobre el sujeto de investigación.



Se debe recordar que, según el Decreto 3011 de 1997, la EPJA busca responder a las necesidades y potencialidades de quienes no pudieron atender o culminar su proceso educativo en las edades aceptadas regularmente. Según el DANE, la población que asiste a CLEI representa el 5.4% de los matriculados y, en promedio, alrededor de trece mil estudiantes presentaron Saber Validación entre 2016 y 2022. Algo a considerar si se piensa en los potenciales impactos que tienen las acciones de política educativa sobre esta población y sus grupos familiares.

En este sentido, los resultados sugieren retos importantes en materia de pertinencia de la formación y evaluación, lucha contra preconcepciones negativas, e inclusión. Si bien, MEN (2021) reconoce avances en cobertura y diversificación de modalidades en un contexto de políticas y lineamientos limitados, las percepciones de los docentes entrevistados muestran una desconexión entre las competencias de los formadores, los objetivos de esa formación, y su evaluación. Lo anterior debido a que en sus testimonios manifiestan la percepción de un debilitamiento de la capacidad de las instituciones educativas enfocadas en el EPJA. Esto, vía la carencia de presupuesto a nivel ministerial y la reducción de docentes de planta especializados en metodologías para atender a una población con características y expectativas diferentes a la población educativa general. Esto va en línea con lo expresado por Ithuralde & Dumrauf (2022) sobre la carencia de recursos para trabajar con esta población y el desafío que representa para los docentes el trabajar con una población con edades y conocimientos muy heterogéneos.

Paralelamente, la orientación de los modelos educativos de la EPJA a valorar la persistencia y la disposición de los educandos sobre el desempeño académico puede ayudar a entender las diferencias de desempeño entre la población CLEI o identificada como validante con el resto de la población que presenta Saber 11. A lo cual puede sumarse el conjunto de características propias de la población en las que las trayectorias fragmentadas, la extraedad, y la vulnerabilidad son la constante. En este sentido, se debe recordar que en



los artículos revisados en esta investigación era común encontrar que se subrayara lo estratificada que es la educación para adultos y la vulnerabilidad que enfrenta esta población. Los docentes y directivos docentes entrevistados manifiestan que es común encontrar en este contexto a personas con situaciones personales complejas y problemáticas sociales críticas, tal y como lo describen Espinoza et. al. (2012). Es aquí donde debe retomarse lo mencionado por Tingo (2022) sobre el papel de la escuela en la reproducción y ampliación de las brechas de pobreza, aprendizajes y factores de riesgo que impiden la cohesión social y cómo se debería aportar a la reversión de esta realidad.

Llegado a este punto, vale la pena recordar que los anteriores son factores que explican la fragmentación de las trayectorias educativas sufridas por esta población en algún punto de sus vidas. Lo que Terigi (2007) define como “una población con trayectorias no encauzadas”, por su discrepancia entre lo vivenciado y lo esperado por el sistema educativo. En esta línea, MEN (2022) menciona que el concepto de trayectorias educativas se ha abordado desde los aspectos sociales o desde las acciones individuales que pueden influenciarlas. Sobre lo cual, este estudio identificó un alto porcentaje de población en los estratos más bajos, así y como proporciones apreciables de estudiantes en condición de víctima, que habitaba en zona rural, había reprobado el año anterior o sido clasificado como desertor, al momento de abandonar la educación regular. Esto se corresponde con las dificultades económicas, familiares, y escolares que los docentes y directivos docentes entrevistados identifican en sus estudiantes. Además del costo de oportunidad de permanecer estudiando versus trabajar y audar a la familia que ellos y ellas manifestaron en las conversaciones. En consecuencia, si se apunta a mejorar la realidad de la población en la EPJA en su raíz, estos factores deben ser considerados en la formulación de acciones de política educativa, tomando en cuenta que el concepto de trayectoria va más allá del determinismo social o la voluntad de los estudiantes (Muñiz Terra & Frassa, 2004).



Aunque son varios los obstáculos para manifestados por los entrevistados al momento de tomar la decisión de reencauzar su trayectoria educativa (presión por trabajar a los hombres, labores de cuidado e inseguridad por transitar espacios en horas de la noche para las mujeres, oferta CLEI limitada, o el desconocimiento de Saber Validación), tienen como motivación mejorar condiciones laborales y calidad de vida; además de ser un elemento simbólico de realización para los mayores. Asimismo, buscan apoyar a los hijos en sus tareas académicas y/o dar ejemplo de constancia y disciplina a los hijos.

Torres (2017) menciona que las expectativas de obtener el grado de bachiller se relacionan con mejores opciones laborales y remuneración económica, entre los hombres. Mientras que las mujeres, además de mejores opciones laborales, buscan tener mejores herramientas para el apoyo de las tareas escolares de sus hijos cuando son cabeza de hogar. Ambas aseveraciones son consistentes con lo expresado por los entrevistados en esta investigación. Asimismo, en lo que respecta a la continuación de sus estudios en educación superior, no siempre el camino está claramente definido y los créditos educativos y el sector oficial son opciones consideradas. No obstante, la edad juega un papel importante en la configuración de esas expectativas. En todo caso, es menester mencionar que el 27% de la población que validó el bachillerato mediante el examen Saber Validación y el 20% que asistía a CLEI o se identificó como validante en Saber 11 en 2016, reencauzó su trayectoria educativa accediendo a la educación superior. Los pregrados presenciales en niveles tecnológico y universitario fueron los más preferidos.

En línea con la información cualitativa de este estudio, este tipo de casos “exitosos” de reencauce de la trayectoria dependen en gran medida de la edad en la que los individuos retornan a la educación formal. En este sentido, esta investigación encuentra que las acciones que contribuyan a reducir los periodos de desescolarización podrían mejorar las posibilidades de los individuos toda vez que ya han sufrido deserción del sistema educativo.



A manera de conclusión, la Constitución reconoce la educación como un derecho social y establece la obligación del Estado de erradicar el analfabetismo y garantizar el acceso a la educación de poblaciones con necesidades especiales. En este sentido, el mejoramiento de la EPJA en el país no escapa al debate sobre las estrategias que desde la política educativa podrían ejecutarse para evitar desde el inicio que la deserción ocurra desde un enfoque de prevención y de inclusión que reconozca las características de vulnerabilidad de las y los estudiantes con mayor riesgo de abandonar sus estudios y, así, puedan transitar trayectorias educativas “más sanas”. Asimismo, se podría visibilizar la función social de los establecimientos educativos CLEI y, hasta, de resocialización de los jóvenes y adultos con problemas con los aparatos judiciales. Lo cual también se relaciona con la relevancia percibida por los docentes entrevistados sobre las pruebas Saber en el proceso formativo. Retomando que estos argumentan que los objetivos de este modelo educativo están principalmente orientados hacia el desarrollo del proyecto de vida de las personas, priorizando aspectos individuales y de inserción social. Esto, sin olvidar, la visión peyorativa que se tiende a recaer sobre las instituciones que brindan en este tipo de formación.

Finalmente, a futuro, se sugiere como ruta de trabajo el profundizar en el papel de los Modelos Educativos Flexibles, los cuales no fueron abordados en este documento, así y como la oferta privada de educación para adultos. Por otro parte, sería ideal poder profundizar la aproximación cualitativa de esta investigación con un enfoque más amplio.

9. Referencias

Bargas, N. & Cabrera, M. (2022). Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.



Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494001>. DOI:
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-310>

Barrera-Osorio, F., & Bayona-Rodríguez, H. (2019). Signaling or better human capital: Evidence from Colombia. *Economics of Education Review*, 70*, 20-34. [DOI: 10.1016/j.econedurev.2019.02.006]

Boudon, R. (1970). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI. <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Social-Pierre-Bourdieu.pdf>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción*. Fontamara.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, 24(67).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 15 de marzo de 2024 (Colombia). Recuperado el 28 de marzo de 2024, de <http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 68. 15 de marzo de 2024 (Colombia). Recuperado el 28 de marzo de 2024, de <http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches* (3.a ed.). Sage.



Espinoza Díaz, Ó., Castillo, D., González Fiegehen, L., & Santa Cruz, J. C. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69–81.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*. ISSN: 1681-5653. N.º 60/4 – 15/12/12.

Gamboa, L. F., & Rodríguez-Lesmes, P. A. (2018). Subjective Earnings and Academic Expectations of Tertiary Education in Colombia. **Ensayos Sobre Política Económica*, 36*(86), 1-19. [DOI: 10.32468/espe.8601](<https://doi.org/10.32468/espe.8601>)

Héctor-Moreira, C., Martín, A. M., & García-García, J. (2021). Desempeño académico de alumnos de educación para adultos en prisión. *Educación XXI*, 24(1), 189–212.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, & Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.a ed.). McGraw Hill Education.

Ithuralde, R. & Dumrauf, A. (2022). Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina. *Perfiles Educativos* | vol. XLIII, núm. 171, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593>

Kaplan, C. V, & Leivas Argentina, M. (2022). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. *Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación*. *Revista EDUCA UMCH*, 19, 104–116. DOI: 10.35756/educaumch.202219.223

Lee, ICETEX, & ICFES. (2022). Barreras de acceso y permanencia en la educación postsecundaria en Colombia: Evidencia para cinco zonas del país. Recuperado de [\https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7042223/Documento-BarrerasEdu-Sup-Final-8-julio2022.pdf/6662ec80-232b-13fb-



91de89d306540d61?t=1665591693196](<https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7042223/Documento-BarrerasEdu-Sup-Final-8-julio2022.pdf/6662ec80-232b-13fb-91de89d306540d61?t=1665591693196>)

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. D.O. No. 41.214. Recuperado el 28 de marzo de 2024, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MacLeod, W. B., Riehl, E., Saavedra, J. E., & Urquiola, M. (2017). The Big Sort: College Reputation and Labor Market Outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9*(3), 223-261. [DOI: 10.1257/app.20160126](<https://doi.org/10.1257/app.20160126>)

Mena, H., Troyano, A., & Aguilera, X. (2019). Alfabetización funcional: más que un aprendizaje, una experiencia de vida. *Praxis Educativa*, 24(1), 1–9. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240111>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Recuperado de <https://ote.mineducacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-09/Desercio%CC%81n.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Modelos Educativos Flexibles. Recuperado el 30 de marzo de 2024, de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235120.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.-a). Ciclos lectivos integrados especiales en educación formal de adultos. Recuperado el 29 de marzo de 2024, de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87080.html>



Ministerio de Educación Nacional. (s.f.-b). Extraedad. Glosario Oficial.

Recuperado el 28 de marzo de 2024, de

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>

Muñiz Terra, L. M., & Frassa, M. J. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico (IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos).

Muñoz Salazar, P., & Acuña Collado, V. (2013). Caracterización de los jóvenes usuarios de la educación de adultos en la Región de Valparaíso, Chile.

Sociedad Hoy, 24, 33–47.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO-. (2022). La educación de adultos es importante. Recuperado de <https://www.uil.unesco.org/es/la-educacion-de-adultos-es-importante>

Rosero-Labbé, C. M. (2017). Reparaciones para negros, afrocolombianos y raizales como rescatado de la Trata Negrera Transatlántica y Desterrados de la Guerra en Colombia. Vergara-Figueroa, Aurora et al. *Descolonizando mundos: aportes de intelectuales negros y negros al pensamiento social colombiano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 117-170.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. <https://doi.org/10.2307/1882010>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares (III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. *La Escuela Secundaria En El Mundo de Hoy*).

Terigi, F. (2021). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. In *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (1st ed., pp. 1–175). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



Tingo, F. & Moreno, E. (2022). Saberes emergentes en contextos dislocados: discursos sobre la alfabetización de personas adultas en el Ecuador. *Praxis educativa*, Vol. 26, No 1 enero – abril 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260115>

Torres, C. A. (2017). Educación para adultos y prácticas nacionales. Algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación para Adultos en Mexico, 1976-1981. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 165–200.

UIL. (2022). Quinto informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos.

Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 2(2), 46–58.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039845.pdf>

Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

10. Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada

Investigación	Trayectorias de vida de la población validante colombiana (CLEI y Saber Validación)
Objetivos	Investigación macro Caracterizar socioeconómicamente la población de validantes en Saber Validación y Saber 11°

	<p>Caracterizar el desempeño académico y las trayectorias educativas de la población de validantes en Saber Validación y Saber 11°</p> <p>Describir las trayectorias escolares de estudiantes activos/as en la modalidad CLEI de validación</p> <p>Analizar las expectativas de vinculación a la educación superior y campo laboral de las y los estudiantes de las modalidades CLEI</p>
Tipo de instrumento	Entrevista
Modalidad de aplicación	Virtual o presencial según disponibilidad de los participantes
Participantes	Rector(a), coordinadores(as) o docentes de instituciones educativas
Tiempo de aplicación	1h 30m aprox.

Guía de entrevista

Antes de la aplicación del instrumento

Idealmente deberán aplicarse 2 instrumentos de recolección de información por día, pero dadas las circunstancias podrán aplicarse máximo 3 y en ningún caso 4.

El responsable del equipo de investigación verificará con los enlaces de la institución educativa (generalmente el rector(a) o coordinadore(as)) las instrucciones para llegar a los lugares en los que se aplicarán los instrumentos.



Cada investigador(a) coordinará los tiempos de aplicación de los instrumentos con el enlace de la institución, para ello será importante tener en cuenta:

Las entrevistas grupales pueden aplicarse en modalidad virtual si así lo prefieren rectores(as) y coordinadores(as).

Durante al agendamiento recomendarle al enlace en la institución disponer de un espacio cerrado y con tablero acrílico de ser posible (se usará para las dinámicas participativas).

De ser posible asistir al trabajo de campo con grabadora de voz y pilas de repuesto o en caso de usar el celular llevar una batería portátil.

Asistir a cada institución educativa con las guías de los instrumentos y las hojas con gráficas e hipótesis impresas (el número de impresiones se definirá con base en los asistentes confirmados con el enlace de cada institución), así como marcador(es) borrables en caso de que se requiera.

Al iniciar la aplicación del instrumento

Presentación

Buenos días/tardes. Mi nombre es _____ hago parte de la Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación del Icfes que actualmente está desarrollando un proyecto sobre Evaluar para Avanzar. En términos generales, los objetivos de esa investigación son, por un lado, acercarse a las trayectorias educativas de la población validante entendiendo sus desempeños académicos y las razones por las cuales se desvincularon de la educación tradicional. Por otro lado, explorar las motivaciones de la población para validar y conocer sus expectativas futuras luego de obtener el título de bachillerato.

Para el Icfes es muy importante conocer las percepciones de los actores educativos en pro de mejorar la educación para jóvenes y adultos en Colombia. En ese sentido, este es un espacio para expresar tranquilamente sus opiniones.



Sabemos que en los colegios hay muchas cosas por hacer y agradecemos mucho su participación en este espacio, inicialmente está contemplado realizar esta actividad en una hora y media, pero es probable que ustedes se entusiasmen y nos tomemos unos 10 o 15 minutos de más, si alguien tiene necesidad de salir antes de que terminemos le pedimos el favor de hacerlo en silencio, pero les invitamos a acompañarnos hasta el final.

Asentimiento informado

Como queremos estar muy atentas a todo lo que nos digan solicitamos su autorización para grabar este encuentro, de tal forma que esto nos permita estar enfocadas en la conversación y facilite la sistematización de la información. Pueden estar tranquilos porque todo lo que se diga en este espacio es de carácter confidencial y sus nombres y el de la institución educativa serán anonimizados de tal forma que no aparecerán en los reportes de investigación. ¿Están de acuerdo con que grabemos el encuentro? (esperar respuesta¹) Entonces, para continuar necesito registrar su autorización para grabar. Voy a iniciar la grabación, les haré la pregunta y todos responderán de manera afirmativa.

Se inicia la grabación, se indica el municipio, la fecha y hora de aplicación del instrumento y se pregunta al grupo: *“las personas que están en este espacio autorizan que se grabe esta conversación, y han sido informados del carácter confidencial de la información”*. Esperar respuesta colectiva. Ejemplo:

“Mosquera, 22 de octubre de 2023, 10:00 am, entrevista con rectores y coordinadores. ¿Las personas que están en este espacio autorizan que se grabe esta conversación y están al tanto del carácter confidencial de la información? Sí, autorizamos y estamos informados.

Desarrollo del instrumento

Disponer el espacio en una mesa redonda y dejar en el centro el dispositivo de grabación, pedir que hablen claro y un poco fuerte, para evitar problemas con el audio durante la fase de procesamiento y sistematización de la información.

Verificar constantemente que el celular o grabadora están registrando la conversación.

Tipo 2	Pregunta	V ³
	¿Cuál es su nombre, edad, lugar de nacimiento y sexo o género con el que se identifica?	
	¿Se identifica como perteneciente a algún grupo indígena, afrodescendiente, ROM, raizal, migrante? ¿Otro?	
	¿Cuál es su profesión y hace cuántos años se dedica a la docencia/dirección escolar?	
	¿Es este su principal oficio?	
	¿Hace cuánto tiempo trabaja con población validante?	
	¿Hace cuánto trabaja en esta institución y qué asignaturas desarrolla?	
	¿Cómo se desarrollan las clases la mayoría de las veces?	
	¿Qué opinión tiene del tipo de clases que desarrollan los docentes?	

	¿Cómo cree que es el nivel académico de la institución?	
	¿Cómo les va académicamente a los estudiantes en las clases?	
	Fuera de lo académico, ¿cómo es su experiencia en las clases de validación?	
	¿Cómo se mide el progreso y el éxito de los estudiantes en el proceso de validación del bachillerato en su institución?	
	¿Cómo calificaría el desempeño general de las y los estudiantes de su institución?	
	¿Cómo es la relación de la institución con entidades como la Secretaría de Educación, Icfes o Ministerio de Educación?	
	¿Qué espacios de reflexión pedagógica existen en la institución y cómo se desarrollan?	
	¿Qué desafíos específicos enfrentan los estudiantes que optan por validar sus estudios de bachillerato en comparación con los que completan la educación tradicionalmente?	
	¿Qué tipo de apoyo académico y emocional se brinda a los estudiantes que están en proceso de validación de bachillerato?	
	Desde su conocimiento, con respecto a los estudiantes, ¿qué los lleva a abandonar sus estudios?	



	<p>¿Existe alguna edad promedio o regular en la que las y los estudiantes abandonan sus estudios? ¿Existe una edad en la que generalmente retornan por medio de la validación?</p>	
	<p>¿Podría existir alguna relación entre un bajo desempeño previo en educación tradicional y el posterior acceso a la validación?</p>	
	<p>¿Existen barreras o desafíos institucionales que dificultan la validación del bachillerato para los estudiantes?</p>	
	<p>¿Cuáles son las razones más comunes que observa para que los estudiantes decidan validar el bachillerato en su institución?</p>	
	<p>¿Cuáles son las motivaciones que usted cree que llevan a los estudiantes a regresar a la educación para adultos después de haber abandonado la escuela en un momento anterior?</p>	
	<p>¿Cuál es su opinión sobre el grado de motivación con que sus estudiantes asisten a las clases? ¿Puede dar algún ejemplo?</p>	
	<p>¿Cómo cree que cambiará la vida de sus estudiantes al validar el bachillerato? ¿Puede dar algún ejemplo?</p>	

Después de la aplicación del instrumento

Al finalizar cada día de trabajo de campo las investigadoras cargarán en el siguiente enlace los audios de las entrevistas (Datos originales – audios).

Para guardar los archivos de audio deberá seguirse el siguiente formato⁴:

Institución_iniciales instrumento_fecha



IEDEJEMPLO_ESDirectivas_260522

Anexo 2. Guía de entrevista a profundidad (Saber Validación)

Investigación	Trayectorias de vida de la población validante colombiana (CLEI y Saber Validación)
Objetivos	<p>Investigación macro</p> <p>Caracterizar socioeconómicamente la población de validantes en Saber Validación y Saber 11°</p> <p>Caracterizar el desempeño académico y las trayectorias educativas de la población de validantes en Saber Validación y Saber 11°</p> <p>Describir las trayectorias escolares de estudiantes activos/as en la modalidad CLEI de validación</p> <p>Analizar las expectativas de vinculación a la educación superior y campo laboral de las y los estudiantes de las modalidades CLEI</p>
Tipo de instrumento	Entrevista
Modalidad de aplicación	Virtual o presencial según disponibilidad de los participantes
Participantes	Validantes de Saber Validación
Tiempo de aplicación	3h aprox.



Guía de entrevista

Antes de la aplicación del instrumento

Idealmente deberán aplicarse 2 instrumentos de recolección de información por día, pero dadas las circunstancias podrán aplicarse máximo 3 y en ningún caso 4.

El responsable del equipo de investigación verificará con los enlaces de la institución educativa (generalmente el rector(a) o coordinadore(as)) las instrucciones para llegar a los lugares en los que se aplicarán los instrumentos.

Cada investigador(a) coordinará los tiempos de aplicación de los instrumentos con el enlace de la institución, para ello será importante tener en cuenta:

Las entrevistas grupales pueden aplicarse en modalidad virtual si así lo prefieren rectores(as) y coordinadores(as).

Durante al agendamiento recomendarle al enlace en la institución disponer de un espacio cerrado y con tablero acrílico de ser posible (se usará para las dinámicas participativas).

De ser posible asistir al trabajo de campo con grabadora de voz y pilas de repuesto o en caso de usar el celular llevar una batería portátil.

Asistir a cada institución educativa con las guías de los instrumentos y las hojas con gráficas e hipótesis impresas (el número de impresiones se definirá con base en los asistentes confirmados con el enlace de cada institución), así como marcador(es) borrables en caso de que se requiera.

Al iniciar la aplicación del instrumento

Presentación

Buenos días/tardes. Mi nombre es _____ hago parte de la Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación del Icfes que actualmente está desarrollando un proyecto sobre Evaluar para Avanzar. En términos generales,



los objetivos de esa investigación son, por un lado, acercarse a las trayectorias educativas de la población validante entendiendo sus desempeños académicos y las razones por las cuales se desvincularon de la educación tradicional. Por otro lado, explorar las motivaciones de la población para validar y conocer sus expectativas futuras luego de obtener el título de bachillerato.

Para el Icfes es muy importante conocer las percepciones de los actores educativos en pro de mejorar la educación para jóvenes y adultos en Colombia. En ese sentido, este es un espacio para expresar tranquilamente sus opiniones.

Asentimiento informado

Como queremos estar muy atentas a todo lo que nos digan solicitamos su autorización para grabar este encuentro, de tal forma que esto nos permita estar enfocadas en la conversación y facilite la sistematización de la información. Pueden estar tranquilos porque todo lo que se diga en este espacio es de carácter confidencial y sus nombres y el de la institución educativa serán anonimizados de tal forma que no aparecerán en los reportes de investigación. ¿Están de acuerdo con que grabemos el encuentro? (esperar respuesta¹) Entonces, para continuar necesito registrar su autorización para grabar. Voy a iniciar la grabación, les haré la pregunta y todos responderán de manera afirmativa.

Se inicia la grabación, se indica el municipio, la fecha y hora de aplicación del instrumento y se pregunta al grupo: *“las personas que están en este espacio autorizan que se grabe esta conversación, y han sido informados del carácter confidencial de la información”*. Esperar respuesta colectiva. Ejemplo:

“Mosquera, 22 de octubre de 2023, 10:00 am, entrevista con rectores y coordinadores. ¿Las personas que están en este espacio autorizan que se grabe esta conversación y están al tanto del carácter confidencial de la información? Sí, autorizamos y estamos informados.

Desarrollo del instrumento

Disponer el espacio en una mesa redonda y dejar en el centro el dispositivo de grabación, pedir que hablen claro y un poco fuerte, para evitar problemas con el audio durante la fase de procesamiento y sistematización de la información.

Verificar constantemente que el celular o grabadora están registrando la conversación.

Tipo ²	Pregunta	V ³
A	¿Cuál es su nombre, edad, lugar de nacimiento y sexo o género con el que se identifica?	
A	¿Se identifica como perteneciente a algún grupo indígena, afrodescendiente, ROM, raizal, migrante? ¿Otro?	
A	¿Experimenta alguna incapacidad o condición de salud que le haya impedido o impida asistir a la educación tradicional?	
A	¿Cuál es su actividad económica/ocupación?	
A	¿Cómo describiría su situación económica actual? ¿Por qué?	
A	¿Cuáles son sus primeros recuerdos como estudiante en un colegio/institución educativa?	
A	¿Cuál fue la primera institución educativa en la que estudió y en qué lugar se encontraba?	

A	¿A qué edad estuvo por primera vez en un aula de clase?	
A	¿Qué es lo que más recuerda de esa temporada de su vida?	
A	¿Cómo fue año a año su experiencia dentro del sistema educativo tradicional?	
A	¿Hasta qué grado y edad pudo estudiar de manera continua dentro de la educación tradicional?	
A	¿Recuerda cuáles eran las áreas que más y las que menos le gustaban en ese momento?	
A	¿Cómo le iba académicamente en sus clases?	
B	¿Cómo cree que le iba a sus compañeros?	
A	Fuera de lo académico, ¿cómo fue su experiencia como estudiante?	
A	¿Qué opinión tiene del tipo de formación que recibió?	
A	¿Cómo cree que es su nivel académico?	
A	¿Cuáles fueron las razones por las que no continuó sus estudios?	
A	¿Cuánto tiempo se mantuvo fuera de la escuela?	

A	Durante esta temporada, ¿cuáles fueron sus actividades?	
A	¿Qué percepción tenía sobre la educación mientras se encontraba fuera del sistema educativo?	
B	¿Qué percepción había en su familia o círculo cercano sobre la educación?	
A	¿Qué desafíos enfrentó al tratar de obtener su título de bachillerato?	
A	¿Alguna vez estuvo en una institución para validación del bachillerato por ciclos?	
A	¿Alguien lo motivó a obtener su título de bachillerato por medio del Examen Saber Validación? ¿Por qué?	
B	¿Tuvo algún tipo de profesor o preparador para esta prueba?	
A	¿Cómo estudió o buscó preparación para presentar el examen Saber Validación?	
A	¿A qué se dedica mientras se preparaba para el Saber Validación? ¿Cuánto tiempo dedica a estas actividades?	
B	¿Cuánto tiempo dedica a actividades de estudio?	



A	¿Qué cambios o mejoras cree que podrían haber evitado que abandonara la escuela en primer lugar?	
A	¿Alguien cercano a usted ha validado el bachillerato? ¿Qué le contó sobre esta experiencia?	
A	¿Qué opinan sus familiares y amigos de su decisión de validar el bachillerato?	
A	¿Qué beneficios traerá para usted un título de bachillerato?	
A	¿Cómo cambiaría su vida al validar el bachillerato?	
B	¿Qué consejos o sugerencias tendrías para otros estudiantes que están considerando abandonar la escuela o que han abandonado y están pensando en validar su bachillerato?	
A	¿Qué motivaciones cree que llevan a los jóvenes a buscar opciones para validar su bachillerato?	
A	¿Cuáles son sus metas y aspiraciones para el futuro después de haber completado la validación del bachillerato?	
A	¿Cómo cree que obtener su título de bachiller le ayudará a alcanzar esas metas?	
A	¿Qué oportunidades o puertas cree que se abrirán para usted una vez que tenga su título de bachiller?	



A	¿Cómo piensa que la validación del bachillerato mejorará sus perspectivas de empleo?	
A	¿Ha hablado con personas que ya han completado la validación del bachillerato? ¿Qué consejos o experiencias compartieron contigo sobre cómo les benefició?	
B	¿Considera que la validación del bachillerato brinda una mayor confianza en sí mismo o una sensación de logro personal?	
A	¿Tiene planes específicos sobre continuar su educación después de la validación del bachillerato, por ejemplo: estudiar en la universidad o realizar programas de formación técnica?	
B	¿Qué consejo o mensaje tendría para otros estudiantes que están considerando la validación del bachillerato como una opción para su futuro?	

Después de la aplicación del instrumento

Al finalizar cada día de trabajo de campo las investigadoras cargarán en el siguiente enlace los audios de las entrevistas (Datos originales – audios).

Para guardar los archivos de audio deberá seguirse el siguiente formato⁴:

Institución_iniciales instrumento_Fecha

IEDEJEMPLO_ESDirectivas_260522



Anexo 3. Guía de entrevista a profundidad (CLEI).

Investigación	Trayectorias de vida de la población validante colombiana (CLEI y Saber Validación)
Objetivos	<p>Investigación macro</p> <p>Caracterizar socioeconómicamente la población de validantes en Saber Validación y Saber 11°</p> <p>Caracterizar el desempeño académico y las trayectorias educativas de la población de validantes en Saber Validación y Saber 11°</p> <p>Describir las trayectorias escolares de estudiantes activos/as en la modalidad CLEI de validación</p> <p>Analizar las expectativas de vinculación a la educación superior y campo laboral de las y los estudiantes de las modalidades CLEI</p>
Tipo de instrumento	Entrevista
Modalidad de aplicación	Virtual o presencial según disponibilidad de los participantes
Participantes	Estudiantes de bachillerato por ciclos (CLEI)
Tiempo de aplicación	3h aprox.

Guía de entrevista



Antes de la aplicación del instrumento

Idealmente deberán aplicarse 2 instrumentos de recolección de información por día, pero dadas las circunstancias podrán aplicarse máximo 3 y en ningún caso 4.

El responsable del equipo de investigación verificará con los enlaces de la institución educativa (generalmente el rector(a) o coordinadore(as)) las instrucciones para llegar a los lugares en los que se aplicarán los instrumentos.

Cada investigador(a) coordinará los tiempos de aplicación de los instrumentos con el enlace de la institución, para ello será importante tener en cuenta:

Las entrevistas grupales pueden aplicarse en modalidad virtual si así lo prefieren rectores(as) y coordinadores(as).

Durante al agendamiento recomendarle al enlace en la institución disponer de un espacio cerrado y con tablero acrílico de ser posible (se usará para las dinámicas participativas).

De ser posible asistir al trabajo de campo con grabadora de voz y pilas de repuesto o en caso de usar el celular llevar una batería portátil.

Asistir a cada institución educativa con las guías de los instrumentos y las hojas con gráficas e hipótesis impresas (el número de impresiones se definirá con base en los asistentes confirmados con el enlace de cada institución), así como marcador(es) borrables en caso de que se requiera.

Al iniciar la aplicación del instrumento

Presentación

Buenos días/tardes. Mi nombre es _____ hago parte de la Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación del Icfes que actualmente está desarrollando un proyecto sobre Evaluar para Avanzar. En términos generales, los objetivos de esa investigación son, por un lado, acercarse a las trayectorias



educativas de la población validante entendiendo sus desempeños académicos y las razones por las cuales se desvincularon de la educación tradicional. Por otro lado, explorar las motivaciones de la población para validar y conocer sus expectativas futuras luego de obtener el título de bachillerato.

Para el Icfes es muy importante conocer las percepciones de los actores educativos en pro de mejorar la educación para jóvenes y adultos en Colombia. En ese sentido, este es un espacio para expresar tranquilamente sus opiniones.

Sabemos que en los colegios hay muchas cosas por hacer y agradecemos mucho su participación en este espacio, inicialmente está contemplado realizar esta actividad en una hora y media, pero es probable que ustedes se entusiasmen y nos tomemos unos 10 o 15 minutos de más, si alguien tiene necesidad de salir antes de que terminemos le pedimos el favor de hacerlo en silencio, pero les invitamos a acompañarnos hasta el final.

Asentimiento informado

Como queremos estar muy atentas a todo lo que nos digan solicitamos su autorización para grabar este encuentro, de tal forma que esto nos permita estar enfocadas en la conversación y facilite la sistematización de la información. Pueden estar tranquilos porque todo lo que se diga en este espacio es de carácter confidencial y sus nombres y el de la institución educativa serán anonimizados de tal forma que no aparecerán en los reportes de investigación. ¿Están de acuerdo con que grabemos el encuentro? (esperar respuesta¹) Entonces, para continuar necesito registrar su autorización para grabar. Voy a iniciar la grabación, les haré la pregunta y todos responderán de manera afirmativa.

Se inicia la grabación, se indica el municipio, la fecha y hora de aplicación del instrumento y se pregunta al grupo: *“las personas que están en este espacio autorizan que se grabe esta conversación, y han sido informados del carácter confidencial de la información”*. Esperar respuesta colectiva. Ejemplo:



“Mosquera, 22 de octubre de 2023, 10:00 am, entrevista con rectores y coordinadores. ¿Las personas que están en este espacio autorizan que se grabe esta conversación y están al tanto del carácter confidencial de la información? Sí, autorizamos y estamos informados.

Desarrollo del instrumento

Disponer el espacio en una mesa redonda y dejar en el centro el dispositivo de grabación, pedir que hablen claro y un poco fuerte, para evitar problemas con el audio durante la fase de procesamiento y sistematización de la información.

Verificar constantemente que el celular o grabadora están registrando la conversación.

Tipo ²	Pregunta	V ³
A	¿Cuál es su nombre, edad, lugar de nacimiento y sexo o género con el que se identifica?	
A	¿Se identifica como perteneciente a algún grupo indígena, afrodescendiente, ROM, raizal, migrante? ¿Otro?	
A	¿Experimenta alguna incapacidad o condición de salud que le haya impedido o impida asistir a la educación tradicional?	
A	¿Cuál es su actividad económica/ocupación?	
A	¿Cómo describiría su situación económica actual? ¿Por qué?	

A	¿A qué se dedica mientras no está en clase? ¿Cuánto tiempo dedica a estas actividades?	
A	¿Cuánto tiempo dedica a las actividades escolares?	
A	¿Cómo se desarrollan las clases la mayoría de las veces?	
A	¿Qué opinión tiene del tipo de clases que desarrollan los docentes?	
A	¿Cómo cree que es el nivel académico de la institución?	
A	Fuera de lo académico, ¿cómo es su experiencia en las clases?	
A	¿Sus profesores son exigentes?	
A	¿Cómo le va académicamente en sus clases?	
A	¿Cómo cree que le va a sus compañeros?	
A	¿Cómo es el ambiente de esta institución?	
A	¿Cuáles son sus primeros recuerdos como estudiante en un colegio/institución educativa?	
A	¿Cuál fue la primera institución educativa en la que estudió y en qué lugar se encontraba?	

A	¿A qué edad estuvo por primera vez en un aula de clase?	
A	¿Qué es lo que más recuerda de esa temporada de su vida?	
A	¿Cómo fue año a año su experiencia dentro del sistema educativo tradicional?	
A	¿Hasta qué grado y edad pudo estudiar de manera continua dentro de la educación tradicional?	
B	¿Recuerda cuáles eran las áreas que más y las que menos le gustaban en ese momento?	
A	¿Cuáles fueron las razones por las que no continuó sus estudios?	
A	¿Cuánto tiempo se mantuvo fuera de la escuela?	
A	Durante esta temporada, ¿cuáles fueron sus actividades?	
A	¿Qué percepción tenía sobre la educación mientras se encontraba fuera del sistema educativo?	
B	¿Qué percepción había en su familia o círculo cercano sobre la educación?	
A	¿Qué desafíos enfrentó al regresar a la educación para adultos y validar su bachillerato?	

A	¿Cómo describiría su paso por la institución en la que estudia?	
A	¿Podría contarme año a año su experiencia en bachillerato para adultos?	
A	¿Qué cambios o mejoras cree que podrían haber evitado que abandonara la escuela en primer lugar?	
A	¿Cómo obtuvo conocimiento sobre la opción de validar el bachillerato?	
A	¿Qué lo motivó a validar el bachillerato? ¿Por qué se encuentra validando el bachillerato?	
B	¿Alguien cercano a usted ha validado el bachillerato? ¿Qué le contó sobre esta experiencia?	
A	¿Qué opinan sus familiares y amigos de su decisión de validar el bachillerato?	
A	¿Sus profesores lo “motivan” para continuar con su proceso de aprendizaje y/o sacar un buen puntaje en las pruebas de estado? ¿Por qué?	
A	¿Tiene alguna expectativa frente a la prueba Saber 11?	
A	¿Cuáles considera que son los beneficios que traerá para usted obtener un título de bachillerato?	

B	¿Cómo cambiaría su vida al validar el bachillerato?	
B	¿Qué consejos o sugerencias tendría para otros estudiantes que están considerando abandonar la escuela o que han abandonado y están pensando en validar su bachillerato?	
A	¿Cuáles son las motivaciones que usted cree que llevan a los estudiantes a regresar a la educación para adultos después de haber abandonado la escuela en un momento anterior?	
A	¿Cuáles son sus metas y aspiraciones para el futuro después de completar el bachillerato?	
B	¿Cómo cree que obtener su título de bachiller le ayudará a alcanzar esas metas?	
A	¿Piensa que la validación del bachillerato mejorará sus oportunidades de empleo? ¿Cómo?	
B	¿Ha hablado con personas que ya han completado la validación del bachillerato? ¿Cómo les benefició?	
A	¿Considera que obtener el título de bachillerato le brindará una mayor confianza o una sensación de logro personal?	
A	¿Tiene planes específicos sobre continuar su educación después de la validación del bachillerato, por ejemplo: estudiar en la universidad o realizar programas de formación técnica?	



A	¿Qué consejo o mensaje tendría para otros estudiantes que están considerando la validación del bachillerato como una opción para su futuro?	

Después de la aplicación del instrumento

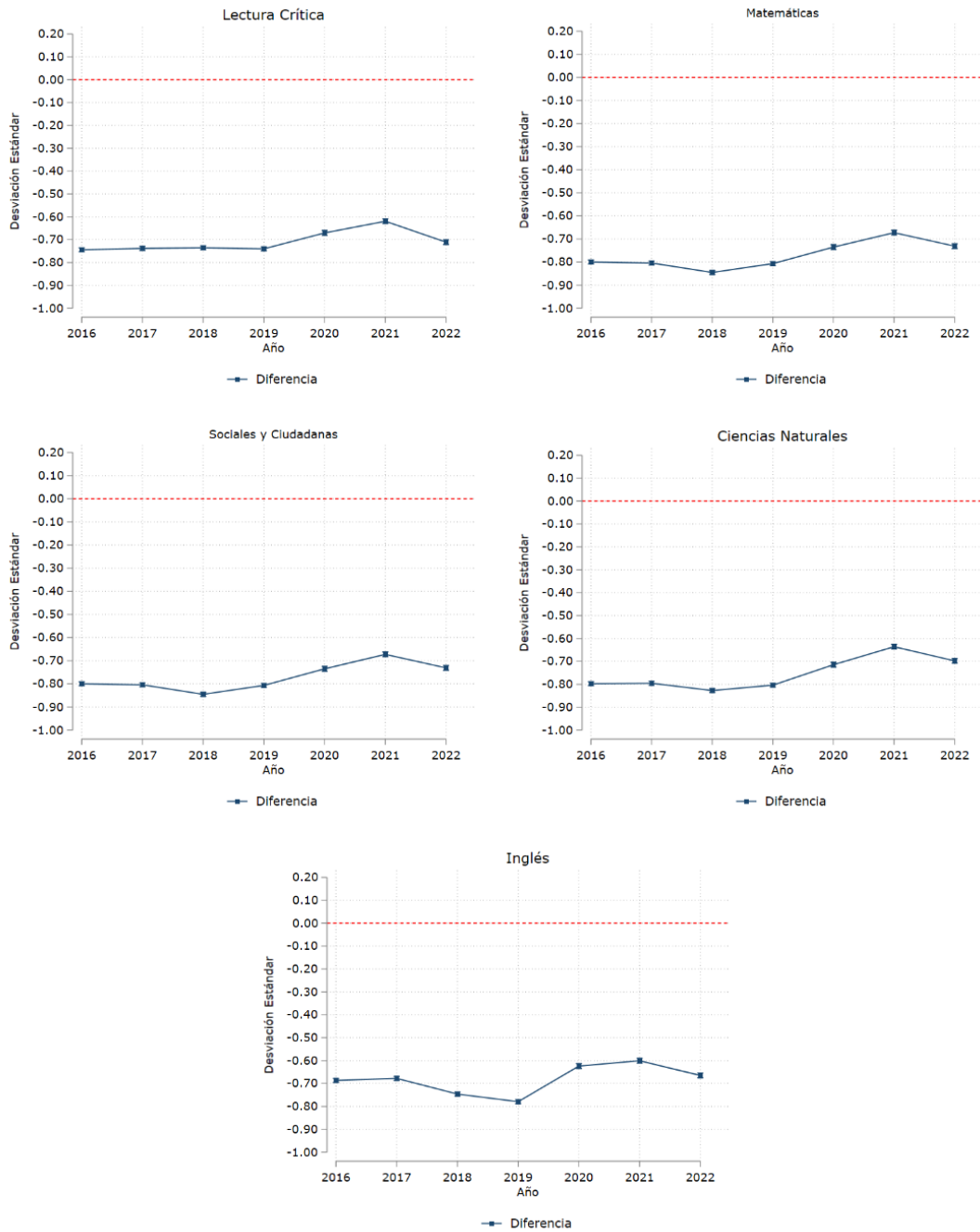
Al finalizar cada día de trabajo de campo las investigadoras cargarán en el siguiente enlace los audios de las entrevistas (Datos originales – audios).

Para guardar los archivos de audio deberá seguirse el siguiente formato⁴:

Institución_iniciales instrumento_Fecha

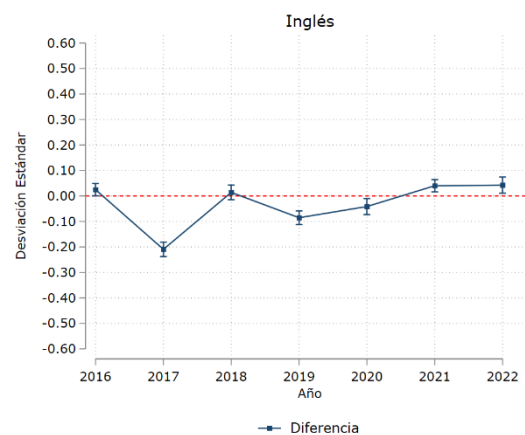
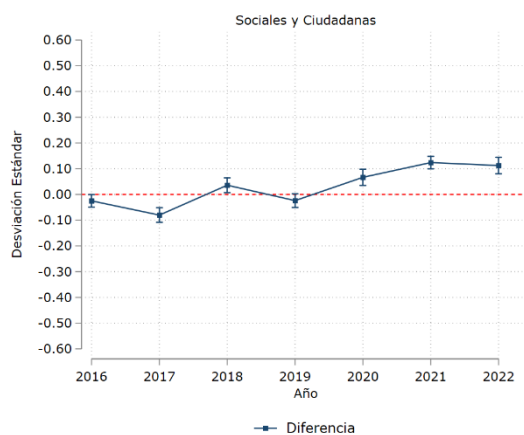
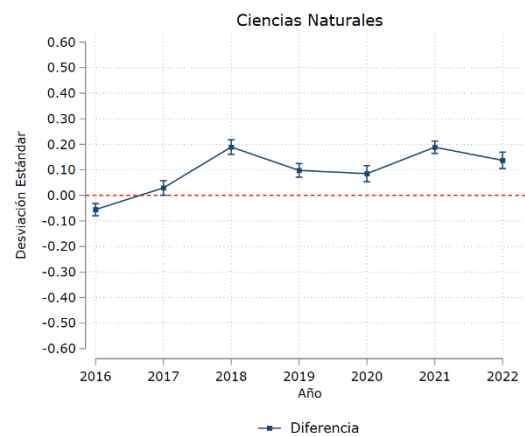
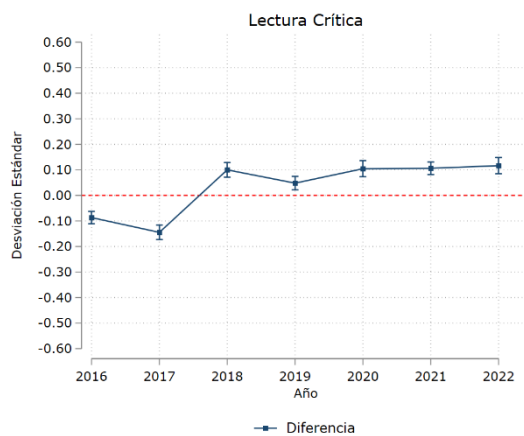
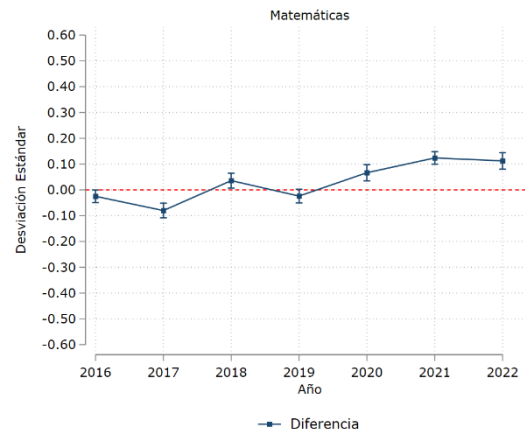
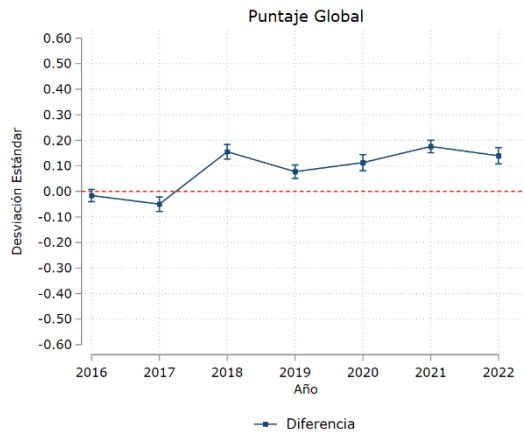
IEDEJEMPLO_ESDirectivas_260522

Anexo 4. Diferencias puntajes Saber 11 de estudiantes CLEI e identificados como validantes respecto al promedio nacional.



Fuente: elaboración propia con base en datos Icfes

Anexo 5. Diferencias puntajes Saber 11 de estudiantes identificados como validantes respecto al promedio nacional.



Fuente: elaboración propia con datos de Icfes.



Anexo 6. Grado del estudiante por año Saber 11

Frecuencia

Grado	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Pre-Jardín	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Primero	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Segundo	2	1	1	0	0	0	0	0	0	4
Tercero	8	7	0	0	0	0	0	0	0	15
Cuarto	26	22	2	1	0	1	0	0	0	52
Quinto	24	42	9	5	6	3	1	0	0	90
Sexto	11	48	20	19	40	39	18	1	1	197
Séptimo	12	39	13	26	65	117	115	0	4	391
Octavo	4	13	9	17	60	188	338	0	18	647



Noveno	3	9	14	23	58	170	825	5	21	1.128
Décimo	11	4	13	7	53	117	1.740	5	98	2.048
Once	27	33	42	65	128	204	514	39	199	1.251
Doce - Normal Superior	0	0	0	0	0	0	1	0	12	13
Trece - Normal Superior	0	0	0	1	0	1	4	0	3	9
Ciclo 1 Adultos	2	0	0	0	0	0	2	0	2	6
Ciclo 2 Adultos	1	1	1	1	0	4	2	0	6	16
Ciclo 3 Adultos	5	8	8	6	17	70	139	0	24	277
Ciclo 4 Adultos	8	13	8	20	37	130	673	0	135	1.024
Ciclo 5 Adultos	9	4	15	25	74	56	378	0	2.958	3.519



Ciclo 6										
Adultos	15	6	40	58	21	183	132	0	45.890	46.345
Aceleración del Aprendizaje 1										
	1	2	2	2	4	6	0	0	18	
Total	169	251	198	276	561	1.287	4.888	50	49.371	57.051

Nota: se efectuó un cruce de datos entre la base del SIMAT y las bases de Saber 11 y Saber Validación. Para estos cruces se consideró el periodo más reciente en el que se encontró el registro.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Icfes y MEN.

Anexo 7. Grado del estudiante por año Saber validación

Frecuencia

Grado	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Pre-Jardín	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Primero	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0



Segundo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tercero	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cuarto	5	5	1	0	0	0	0	0	0	11
Quinto	11	8	2	5	2	0	1	0	0	29
Sexto	11	23	15	18	20	8	3	0	1	99
Séptimo	17	23	14	33	32	26	29	0	1	175
Octavo	6	16	17	29	37	44	63	0	1	213
Noveno	7	5	15	30	54	73	200	1	15	400
Décimo	3	5	4	14	43	73	273	3	52	470
Once	3	7	7	14	29	30	120	3	56	269
Doce - Normal Superior	0	0	0	0	0	0	1	0	5	6
Trece - Normal Superior	2	0	0	0	1	0	0	0	4	7



Ciclo 1										
Adultos	2	0	1	2	0	1	0	0	0	6
Ciclo 2										
Adultos	9	5	4	5	5	5	4	0	1	38
Ciclo 3										
Adultos	15	15	29	27	34	61	97	0	19	297
Ciclo 4										
Adultos	14	17	21	34	50	147	161	0	100	544
Ciclo 5										
Adultos	12	8	14	29	54	61	149	0	100	427
Ciclo 6										
Adultos	17	10	36	49	9	97	58	0	202	478
Aceleración del Aprendizaje 5										
		1	1	1	2	2	3	0	0	15
Total	141	148	181	290	372	628	1.162	7	557	3.486

Nota: se efectuó un cruce de datos entre la base del SIMAT y las bases de Saber 11 y Saber Validación. Para estos cruces se consideró el periodo más reciente en el que se encontró el registro.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Icfes y MEN.

Anexo 8. Acceso a educación superior por año

Frecuencia								
Nivel de formación del programa	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Especialización								
Universitaria	2	3	0	1	2	0	0	8
Maestría	3	1	1	2	1	0	1	9
Doctorado	0	1	0	0	0	0	0	1
Formación técnica								
profesional	214	404	217	242	111	139	89	1.416
Tecnológica	943	2.928	1.311	975	720	606	395	7.878
Universitaria	1.341	2.805	1.033	789	451	425	374	7.218
Especialización tecnológica								
tecnológica	0	0	1	1	1	1	0	4



Total	2.503	6.142	2.563	2.010	1.286	1.171	859	16.534
--------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-----	--------

Nota: se efectuó un cruce de datos entre la base del SIMAT y las bases de Saber 11 y Saber Validación. Para estos cruces se consideró el periodo más reciente en el que se encontró el registro.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Icfes y MEN.