



Compromiso Educativo y el tránsito hacia la Educación
Media Superior en tres centros de la zona de Maroñas-
Noreste de Montevideo

Tesis de Maestría en Sociología

*Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad
de la República*

Autor: Santiago Peyrou Gelsi

Tutor: Dr. Tabaré Fernández Aguerre

Montevideo, Noviembre de 2014

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a la colaboración de las siguientes personas a quienes agradezco sincera y profundamente.

Tabaré Fernández, María Julia Acosta, Ana Inés Gelsi, Flavia Pereira, Andrea Arévalo, Gabriel Carballal, Mariana Segovia, Karina Sánchez, Gabriela Rak, Carmen Rocca, Estela Serventich, Luis Eduardo González, Alicia Lavega y José Luis Dave.

Además quisiera agradecer a los referentes pares que entrevistamos y permitieron la observación en los espacios de referencia, así como a todo el personal de los centros que colaboró de alguna manera con el trabajo de campo de la investigación.

Finalmente, un último agradecimiento especial para todos los estudiantes que respondieron la encuesta.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
Tránsito y persistencia.....	8
Determinantes de la persistencia.....	11
Programas de inclusión para la Educación Media de Uruguay.....	14
Preguntas, objetivos e hipótesis	19
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	21
Diseño de Compromiso Educativo: becas, acuerdo educativo y espacios de referencia.....	21
Focalización y cobertura de Compromiso Educativo.....	25
Aspectos teóricos y antecedentes internacionales vinculados a Compromiso Educativo	26
Los acuerdos educativos y el efecto del compromiso	26
Las becas	28
Las referencias de pares.....	29
Antecedentes de evaluación de Compromiso Educativo.....	32
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	36
Sobre evaluación de impacto	36
Ubicación de la evaluación de impacto	36
El problema del contrafactual	37
Buscando un contrafactual: Comparaciones “con-y-sin”	37
Buscando un contrafactual: Comparaciones “antes-y-después”	40
El problema del sesgo de selección.....	41
El ideal de la aleatorización.....	41
Técnica de análisis Propensity Score Matching	42
Métodos cualitativos y la evaluación de impacto.....	43

Los aspectos clave para la replicabilidad de resultados en distintos contextos	45
Estrategia de investigación	48
Técnicas de investigación.....	48
Procesamiento de registros de actas de fin de curso.....	48
Entrevistas a actores encargados de la implementación del programa.....	49
Observaciones de los espacios de referencia	49
Encuesta y seguimiento por registros administrativos a la cohorte de primer año de Educación Media Superior	50
CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DE LA ZONA, LOS CENTROS Y LOS ESTUDIANTES	52
La zona de Maroñas y el nordeste de Montevideo.....	52
Los centros	53
Centro A	53
Centro B	55
Centro C	59
Datos administrativos generales y sobre Compromiso Educativo en los centros	62
La cohorte 2013 de primer año	64
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS	71
La implementación durante el año 2013	71
Espacios de referencia.....	71
Acuerdos Educativos y Articuladores Pedagógicos	81
La persistencia a marzo de 2014.....	86
Análisis descriptivo de la persistencia.....	86
Determinantes de la persistencia y la influencia del centro.....	87
Modelando el impacto de Compromiso Educativo en la persistencia con Propensity Score Matching.....	89
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	94
Evaluación de las hipótesis planteadas.....	94
Pérdida del foco en el tránsito Ciclo Básico-Educación Media Superior.....	96

Los Espacios de Referencia y las limitaciones para actuar sobre lo estudiantes en riesgo de desafiliación.....	98
Densidad causal y validez externa para CE.....	101
A modo de cierre.....	102
SIGLAS UTILIZADAS	105
BIBLIOGRAFÍA	106

RESUMEN

Esta tesis describe el efecto que sobre el tránsito a la Educación Media Superior tuvo la implementación del programa Compromiso Educativo en tres centros educativos de Montevideo ubicados en los barrios de Maroñas y Bella Italia de Montevideo en el año 2013. Se abordan las características de la implementación en base a entrevistas a actores locales clave en la implementación en territorio y observaciones del funcionamiento del componente “espacios de referencia”. Adicionalmente, se utiliza una medida de “persistencia” para aproximar una dimensión del impacto del programa en dos de los centros utilizando un diseño cuasi-experimental. Se describen limitaciones de la implementación y se presentan los resultados en la persistencia, que no permiten ser concluyentes en la existencia de un efecto positivo del programa en estos centros.

Palabras clave

compromiso, implementación, evaluación

INTRODUCCIÓN

Este trabajo describe el efecto que sobre el tránsito a la Educación Media Superior (en adelante, EMS) tuvo la implementación del programa Compromiso Educativo (en adelante, CE) en tres centros educativos de Montevideo ubicados en los barrios de Maroñas y Bella Italia de Montevideo¹.

Esta zona tiene comparativamente, una reducida oferta de programas sociales a las cuales pueden acceder los adolescentes (Alonso & Fernández, 2012) y la instalación de CE en 2011 constituyó un cambio importante en la estructura de oportunidades educativas. Hasta 2013 hubo un FPB, una Aula Comunitaria, una Casa Joven. La demanda resultante es importante: aunque cuenta con sólo tres de los 19 centros de CE de Montevideo, la demanda por becas sobrepasó en 2013 la cuarta parte de los postulados en el departamento.

Desde el punto de vista del tránsito entre el Ciclo Básico (en adelante CB) y la EMS, me interesará la incidencia de CE en los estudiantes durante el primer año de ésta y el comienzo del segundo. La continuidad en el centro educativo al cabo de este período será denominada persistencia (Cardozo et al., 2014).

Las preguntas que guiaron esta investigación se relacionan con la implementación y el impacto en el contexto de cada centro y para responderlas se combinaron varias técnicas de investigación: entrevistas a los agentes implementadores, observaciones de uno de los componentes del programa, los Espacios de Referencia (ER, de aquí en más), encuestas a estudiantes con seguimiento de resultados de persistencia a través de registros administrativos.

En el capítulo 1 sobre problema de investigación, se repasa la problemática del tránsito y la persistencia y el marco de programas en lo que se insertará CE, así como las preguntas, objetivos e hipótesis. El capítulo 2, presenta el programa y conceptos y experiencias que nutrirán la investigación. El capítulo 3 se dedica a dar cuenta de la metodología, fundamentos y detalles del método utilizado. El capítulo 4 describe la zona y los centros investigados. El capítulo 5 presenta el análisis de implementación y de impacto. El capítulo 6 cierra con las conclusiones y recomendaciones.

¹ Es una zona amplia del noreste de la ciudad estructurada por los ejes de la Avenida General Flores, José Belloni y Camino Maldonado.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Tránsito y persistencia

El acceso y la persistencia en la EMS muestra elevados niveles de ineficiencia interna con altas tasas de repetición, acumulación de rezago y altos niveles de desafiliación (Fernández, 2010b; Aristimuño, 2009; Cardozo, 2008; De Armas, 2008). A nivel regional, los niveles de egreso de la Educación Media ubican a Uruguay en el promedio latinoamericano pero muy por debajo de otros sistemas con niveles similares de desarrollo humano como Chile y Argentina. Además Uruguay destaca por el prolongado estancamiento del indicador de acreditación y por presentar una de las más profundas brechas sociales en relación a la culminación de este nivel (Cardozo, 2008).

Existe un consenso extendido tanto en la academia como en la administración sobre el papel crucial que tendría el período de tránsito entre ciclos respecto de los anteriores resultados de la EMS. Según reporte del Consejo de Secundaria, las tasas de promoción para Montevideo son entre el 60% y el 70% para 3° de CB, de 58% en Primero de Bachillerato y del 52% para el segundo año². Egresan uno de cada cuatro estudiantes matriculados en 3° de Bachilleratos. La hipótesis es que existe una discontinuidad tanto académica, como social e institucional entre los dos niveles de la Educación Media, esto al menos desde la creación del CB Único en 1986 y la especialización de los liceos en impartir el CB o Bachilleratos en 1993.

La transición educativa se define como “*el período de tiempo donde una persona de determinada edad experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente*” (Cardozo et al., 2014:22).

De acuerdo a este enfoque, en el proceso de tránsito pueden distinguirse tres planos: funcional, académico y social. El plano *funcional* refiere a los aspectos administrativos, involucra las solicitudes de pases, preinscripciones e inscripciones, admisiones condicionales, etc. El plano *académico*, está relacionado con la

² Consultado el día 13/03/14 en la web del Consejo de Secundaria:

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1676

construcción de nuevas relaciones sociales cuyo objeto es el aprendizaje en el nuevo nivel. Por último, el plano *social* está relacionado con la integración simbólica de los nuevos estudiantes a sus escuelas. Incluye experiencias sociales variadas que hacen a relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores que pueden marcar en forma crucial el resultado de la transición. Estas tres dimensiones que constituyen la transición entre ciclos dan lugar a distintos resultados inmediatos, generando diferentes niveles de riesgo y situando a los estudiantes en posiciones diversas en el gradiente de afiliación/desafiliación al sistema educativo formal (Cardozo et al., 2014:23-24).

Se modeliza que el proceso de tránsito implica una decisión fundamental que enfrentan los adolescentes y jóvenes: elegir entre continuar o no continuar estudiando una vez que se acredita el nivel (Cardozo et al., 2014:34).

El desarrollo propuesto tiene implicancias en la forma de entender la duración y los resultados del tránsito: *“A los efectos de nuestras conceptualizaciones y análisis, el tránsito será definido como el período más prolongado y más difuso que abarcaría, según los casos, algunos meses antes de la conclusión del nivel educativo anterior y el comienzo del segundo año (no necesariamente segundo grado) en el nuevo nivel educativo”* (Cardozo et al., 2014:35-36).

Este concepto permite registrar un primer resultado inmediato del tránsito: la inscripción al siguiente año en el mismo nivel al que accedieron los jóvenes (no necesariamente el segundo grado ni tampoco en el mismo programa elegido). Este evento se denomina genéricamente “persistencia”. La simple persistencia clasifica a los sujetos en posiciones distintas en el gradiente de afiliación educativa: *“se podría concluir que la persona no inscripta en el nivel accedido experimentó un fracaso en su trayectoria educativa, y se podría evaluar una política de tránsito por la proporción de personas que no se inscriben en el segundo año”* (Cardozo et al., 2014:36).

La combinación de eventos relativos a la promoción del grado, el cambio de programa o el cambio de institución permiten distinguir cinco clases de persistencia: i) los promovidos al segundo grado (“persistente puro”); ii) los que vuelven a cursar o continúan cursando el primer grado (“persistente con rezago”); iii) los que cambian de programa dentro de la misma institución a la que han accedido (“persistente institucional”); iv) quienes cambian a otra institución pero dentro del mismo programa

(persistente disciplinar) y v) quienes cambian de institución y de programa (“persistente en el nivel”) (Cardozo et al., 2014:37).

Dentro de los no persistentes en el nivel accedido, se encuentran dos grandes clases. Una primera, constituida por quienes se mantienen afiliados a la educación formal pero han decidido retroceder al nivel anterior al que accedieron. Su aplicación es válida tanto para el cambio a una carrera corta o la vuelta a la EMS, pero no tendría aplicación si el año cursado corresponde a la EMS como se analiza en este trabajo. La segunda clase incluye directamente a quienes decidieron no inscribir en cursos de educación formal, ya sea porque al año siguiente no han estudiado nada, o porque ingresaron a programas de educación no formal (Cardozo et al., 2014:37).

<i>Recuadro 1: Resultados de la transición al cabo del primer año del nuevo ciclo o nivel educativo accedido</i>				
Evento al año siguiente del acceso	Primera condición	Segunda condición	Tercera Condición	Tipo
Inscripto	Mismo nivel	Misma institución	Mismo programa	Persistente puro Persistente con rezago
			Otro programa	Persistente institucional
		Otra institución	Mismo programa	Persistente disciplinar
			Otro programa	Persistente en el nivel
	Distinto nivel	Misma institución	Otro programa	Reafiliados institucionales
		Otra institución	Otro programa	Reafiliados genéricos
No inscripto	Ingresa a la educación no formal	Cualquier institución	Otro programa otra institución	Stopout
	No inscribe en ningún programa ni formal ni no formal	---	---	

Fuente: Cardozo et al., 2014: 38, Esquema 1.

Determinantes de la persistencia

El modelo de tránsito presentado (Cardozo et al., 2014) no incursiona en los posibles determinantes de la persistencia (y la no persistencia). Esto es algo en lo que debe avanzarse y en esta investigación resulta necesario para dar un marco de análisis de los factores asociados a este fenómeno sobre los que puede actuar CE.

En una primera aproximación, parto de los desarrollos en torno a la desafiliación y el abandono (Fernández et al., 2010), que se aproximarían a la idea de no persistencia pero que no fueron desarrollados necesariamente para el tránsito entre niveles, son conceptos diferentes aplicables a la educación media en general³.

Fernández (2010b) realizó una síntesis de las teorías sobre desafiliación y abandono, y plantea que las explicaciones de estos fenómenos se pueden organizar sobre dos grandes ejes. El primero refiere al nivel de análisis de la sociedad a la que pertenecen las dimensiones en las que focaliza la explicación: “micro-social” (el individuo y su familia), “mesosocial” (la comunidad, el barrio, la localidad) y “macrosocial” (la sociedad nacional y la sociedad planetaria). El segundo eje distingue los enfoques que ponen énfasis en la acción, de aquellos que enfatizan la estructura, es decir, si tratan a los factores explicativos como pasibles de ser modificados por la voluntad humana o no. Utilizo este mapeo para orientar los posibles determinantes de la persistencia para esta investigación.

³ La desafiliación ha sido definida “como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela” (Fernández et al., 2010: 19). Para operacionalizar el concepto se delimita “el estado de desafiliación de un adolescente o un joven a partir de constatar que tomó la decisión de no inscribirse o de no asistir desde un comienzo en los cursos de educación formal durante dos años consecutivos. A esta primera condición se le añade otra: que tampoco haya regresado a la educación formal luego de este período” (Fernández et al., 2010: 24). El abandono es un evento simple que tiene como consecuencia la reprobación del curso. Se asocia a una mala elección de un curso o escuela generada por información incompleta. Supone la ruptura de vínculos con la escuela a la que concurre el joven pero se trata de una situación potencialmente reversible (Fernández et al., 2010: 17).

Recuadro2: Posibles factores explicativos de la persistencia		
Nivel social	Agencialidad	
	Estructura	Acción
Micro (Individual y lo microsocioal)	(1) 1.1) Disponibilidad de recursos económicos 1.2) Ocupación a la que objetivamente puede aspirar un joven.	(4) 4.1) Elección racional 4.2) Curso de vida 4.3) Conductas desviadas
Meso (lo local y lo organizacional)	(2) 2.1) Marginación socioterritorial 2.2) Características organizacionales de las escuelas	(5) 5.1) Capital social. Asociacionismo 5.2) Gestión y liderazgo en las escuelas
Macro (nacional o planetario)	(3) 3.1) Nivel de bienestar general 3.2) Historia institucional de la educación	(6) El papel de las políticas
Fuente: Adaptado de Fernández, 2010b:29, cuadro 2.1.		

La celda 1 refiere a explicaciones centradas en el adolescente y su familia combinadas con determinantes sociales o mentales. La persistencia estaría condicionada por la posición del hogar en la estructura de clases sociales. En una versión, el principal factor explicativo sería la disponibilidad de recursos económicos del hogar y la persistencia quedaría atada a la necesidad de trabajar. La celda 2 incluye a las teorías que enfatizan las estructuras de nivel meso ya sean localidades, barrios o escuelas. En el caso de localidades o barrios la persistencia se asocia a la marginación socioterritorial, por ejemplo zonas con importantes carencias materiales. A nivel de las escuelas, las diferencias en las características organizacionales y los entornos normativos afectarían la probabilidad de persistir. La celda 3, con teorías de énfasis macroestructural, tiene dos vertientes. Una asociada a la idea de bienestar y la matriz distributiva de protección social, y la otra centrándose en la historia institucional de la educación a nivel nacional o sub-nacional. La celda 4 agrupa las explicaciones microaccionalistas que enfatizan las expectativas, las acciones, y decisiones de los jóvenes, sus familias y grupos de pertenencia. La celda 5 agrupa las explicaciones mesoaccionalistas e incluye aquellas centradas en el capital social y el asociacionismo (comisiones de vecinos, clubes, parroquias, etc.). Por último, la celda 6 da lugar a las políticas macro (Fernández, 2010b).

El objeto de esta investigación hace foco en la forma que pueden operar los componentes del programa para los estudiantes en el marco de la influencia propia de los centros y es por eso que se ubica en una intersección de los espacios de teorías

mesoestructurales (celda 2), mesoaccionalistas (celda 5) y micro-accionalistas (celda 4).

En cuanto a la influencia de los centros, asumo que las características organizacionales y estilos de liderazgo afectarán la probabilidad de persistir.

Me extenderé brevemente en parte del espacio microaccionalista ya que parece apropiado para el nivel de acción y características de Compromiso Educativo (CE). Las teorías de elección racional (4.1 en recuadro 1) consideran que los estudiantes comparan, razonan, evalúan y toman una decisión (por ejemplo, inscribirse al año siguiente en el sistema educativo) en un marco de incentivos, restricciones y oportunidades. Los supuestos de estas teorías incluyen que la evaluación de los jóvenes sobre la permanencia en el sistema educativo involucra costos y beneficios, conjuntamente con un riesgo. Además, se supone que la decisión implica un umbral de utilidad y que un individuo va acumulando educación hasta alcanzar un óptimo privado. Finalmente, consideran que en las decisiones influyen las expectativas de futuro y la veracidad de la información que disponen los agentes (Fernández, 2010:33). Aplicado al análisis de un programa como CE, nos lleva a formularnos las siguientes preguntas: ¿por qué un joven racional ha de resolver seguir estudiando frente a no estudiar ante la propuesta que hace el programa? ¿en qué modifica el balance de utilidad que antes tenía?

Las teorías de curso de vida contribuyen con otros posibles determinantes de la persistencia. Los enfoques más extendidos enfatizan los procesos de socialización y desarrollo de la identidad. En este marco se han puesto de relieve la influencia de eventos como los cambios familiares (divorcios nuevas parejas, nuevos hermanos), eventos disruptivos en las trayectorias escolares, como cambios de centro, o experiencias escolares negativas como la repetición, separación del grupo de amigos, sanciones reiteradas, etc. Estos eventos alimentarían el desarrollo de una identidad deteriorada, con una baja autoestima y una evaluación de la propia eficacia, lo cual obstaculizaría el desarrollo de las competencias necesarias para responder al currículum de la educación media (Fernández, 2010:35). Si vinculamos esta perspectiva con la de la transición aparecen como relevantes los eventos ocurridos en ese período. En esta investigación es de especial relevancia el foco en lo que pueda ocurrir en el último año del CB y en el transcurso del primer año de la EMS y en

definitiva en qué medida los componentes del programa pueden contrarrestar las consecuencias negativas de eventos que podrían afectar la persistencia.

Programas de inclusión para la Educación Media de Uruguay

Fernández y Pereda (2010) elaboraron un mapa de la matriz de protección social de la población joven vulnerable combinando dos dimensiones. Por un lado, los niveles del sistema educativo: Medio Básico, Medio Superior y Superior. Por el otro, los dos grandes grupos de destinatarios: los que estando escolarizados y presentan un alto nivel de riesgo de abandonar la escuela y terminar desafiándose; y aquellos que ya han abandonado y/o están desafiados (Fernández & Pereda, 2010). Este mapa fue actualizado por Fernández et al. (2014). Aquí se sintetizará brevemente cuatro programas cubriendo cada nivel del sistema educativo, dentro de los dirigidos a la población en riesgo de desafiación y que entiendo que ofrecen una comparación relevante con CE: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Becas MEC, Interfase y PROGRESA.

El PIU fue desarrollado entre 2007 y 2008. Su finalidad es otorgar apoyos diferenciales a los liceos y a estudiantes con dificultades socioeducativas de CB. Se plantea mejorar los aprendizajes e índices de promoción (Fernández y Pereda, 2010: 209).

La estrategia del PIU se basa en cinco componentes. El primero es el fortalecimiento técnico-pedagógico de la dirección y los docentes del liceo, proveyéndoles herramientas conceptuales y procedimentales para la atención y seguimiento de poblaciones estudiantiles vulnerables al fracaso escolar. Entre otros aspectos implica la asignación de horas docentes para realizar extensiones horarias a los docentes que se desempeñan como Profesor Referente y Docente Tutor. El segundo componente consiste en el fortalecimiento de equipos multidisciplinares (un psicólogo y un trabajador social) para cada uno de los liceos incluidos. El tercer componente consiste en la transferencia de recursos como vestimenta, útiles, transporte y alimentación a los liceos para ser utilizados en la asistencia de los estudiantes con mayores necesidades. El cuarto componente consiste en el acompañamiento y eventualmente apoyo (pedagógico, psicosocial y/o en materiales) a los estudiantes vulnerables al fracaso escolar que lo necesiten. El quinto componente,

tiene como objetivo incrementar la visibilidad y apoyo social de los actores locales al programa a través de campañas de comunicación, y la integración de equipos de seguimiento a nivel departamental incorporando actores educativos y sociales locales (Fernández y Pereda, 2010: 209).

Conviene señalar dos figuras de “nuevos mediadores” que genera el PIU, dos roles intermediarios entre los adolescentes y la organización escolar (formal). El “Profesor Referente”, realiza un acompañamiento en aspectos personales de la vida de los adolescentes. También tiene entre sus tareas fomentar la comunicación de los adolescentes con el staff docente y los directivos, así como acompañar al equipo multidisciplinario en los contactos con las familias. El “Docente Tutor”, se ocupará de los problemas relativos al aprendizaje en las distintas disciplinas curriculares (Fernández y Pereda, 2010: 210).

Si bien no se identificó una evaluación de impacto, una evaluación independiente de las tutorías mostró que se caracterizan por tres rasgos: una fuerte personalización a las necesidades del estudiante, una marcada experimentación en la búsqueda de información y soluciones en el marco de gran flexibilidad, y una disposición a trabajar en forma simultánea en varias tareas (Aristimuño, 2010: 26). Las carencias educativas con que llegan los estudiantes al liceo, sumado a las dificultades propias de la inserción a una forma de trabajo diferente a la de la escuela, conduce a que el trabajo en las tutorías se transforme en un sistema de apoyo personal al estudiante en aspectos básicos de acompañamiento y continentación afectiva. Precisamente, los equipos del PIU identifican entre sus principales logros los relativos a la autoestima y a las actitudes asumidas por los adolescentes: *“Los Referentes y tutores se refieren a lo que denominan los “hábitos de aula”, como base para el posterior trabajo educativo, entre los que ubican permanecer sentados, no gritarse, respetar una orden”* (Aristimuño, 2010: 38). Los logros se valoran especialmente en primer año. Por otra parte, los entrevistados tienen una fuerte coincidencia en que el principal problema del PIU son las inasistencias de los estudiantes. Adicionalmente, se reconoce en los liceos que existen estudiantes que deberían participar del PIU y que no lo hacen (Aristimuño, 2010: 40).

Las becas del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) son un punto de comparación relevante para el componente de becas de CE, contando también con la firma de un acuerdo educativo. De hecho las becas CE se rigen por la normativa de las

becas MEC. La Comisión Nacional de Becas fue creada en 1986 por la Ley N° 15.851. La ley General de Educación N° 18.437 del año 2008 establece que las Comisiones Departamentales de Educación creadas en la misma ley tendrán a cargo difundir, seleccionar y proponer becas a otorgarse o estudiantes con dificultades económicas. La Comisión Nacional de Becas aprueba las solicitudes de las Comisiones Departamentales, que evalúan a los postulantes desde el punto de vista socioeconómico utilizando el índice de carencias críticas y desde el punto de vista socioeducativo con los informes provenientes de los centros educativos. La política de becas ha estado orientada a apoyar el acceso y continuidad de la Educación Media, básica y superior (Rey y Cuello, 2014:11).

Las becas tienen como objetivo *“contribuir, mediante apoyo económico y acuerdo educativo, al acceso y mantenimiento en el Sistema Educativo de los adolescentes que cursan Educación Media y la recuperación de aquellos jóvenes que se han desvinculado, focalizando e la población objetivo: constituida por todos los adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa”* (Rey y Cuello, 2014: 11). Para seleccionar la población objetivo se considera en situación de vulnerabilidad educativa a los adolescentes y jóvenes que no culminaron la Educación Media y que pertenecen a hogares cuyos ingresos per cápita no superan las dos Bases de Prestaciones Contributivas (BPC) (Rey y Cuello, 2014: 11).

La evaluación de impacto del programa para el año 2012, con las becas por un total de ocho mil pesos pagos en cuatro meses (mismo monto que CE), se basó en la comparación de la tasa de aprobación entre becados y postulantes no becados, utilizando la técnica de emparejamiento de grupos Propensity Score Matching. Los resultados arrojaron una mejora estadísticamente significativa de cinco puntos porcentuales a favor de los becados (84,3% los becados y 79,3% no becados) y se destaca que esta diferencia llegaba a superar los 20 puntos porcentuales para las jóvenes de mayor edad (18 a 20 años) y aquellos que viven en asentamientos (Rey y Cuello, 2014: 61).

El programa “piloto” Interfase es un programa de tránsito que presenta algunos puntos de contacto con los objetivos de CE y ofrece aspectos de interés para la comparación. Comenzó a implementarse a fines de 2011. En el año 2012 se implementa por primera vez el programa en un ciclo lectivo completo. Hasta el presente, el programa se ha seguido implementando en los tres centros iniciales. No

existe información respecto a su continuidad o extensión (Fernández et al., 2014: 222).

Interfase tiene como objetivo general fortalecer políticas educativas de inclusión, que permitan integrar y brindar herramientas a los alumnos que ingresan a primer año de Bachillerato Diversificado, para que accedan, permanezcan, y completen sus trayectorias educativas hasta su egreso de la EMS (Fernández et al., 2014: 222).

La estrategia de implementación identifica dos fases de trabajo: la primera, entre el último año del CB y el primer año de Bachillerato, la segunda, desarrollada en el centro de Bachillerato, de manera íntegra hasta el egreso del primer año. La primera fase se orienta a detectar y atender -previo a su ingreso al liceo de Bachillerato-, a aquellos estudiantes que por su trayectoria en el CB, son proclives a la desafiliación temprana en el segundo ciclo (en tal sentido, se identifican estudiantes con asistencia intermitente, repetición, escaso apoyo familiar o situaciones de vulnerabilidad social). La segunda fase se centra en el trabajo de apoyo en el liceo de Bachillerato. Las actividades desarrolladas en esta fase incluyen la definición de áreas de conocimiento donde es necesario brindar apoyos a los estudiantes, establecimiento de profesores tutores, desarrollo de tutorías en diferentes áreas de conocimiento y seguimiento hasta la aprobación de las materias correspondientes al primer año de Bachillerato (Fernández et al., 2014: 222-223).

El programa introduce dos nuevos mediadores educativos: el articulador (en sus perfiles comunitario y pedagógico) y el docente tutor. Los articuladores presentan actividades diferenciadas, en el primer caso, orientado al contacto con las familias y la comunidad; en el segundo caso, articulando las acciones de los profesores tutores y los profesores de aula. Los articuladores desempeñan dichas actividades en 20 horas de trabajo semanales presupuestadas por el programa.

Los grupos de tutorías se componen como máximo de 10 estudiantes y cada uno de ellos debe recibir un mínimo de 2 horas semanales de tutoría en dos áreas de conocimiento (Fernández et al., 2014: 224).

De manera similar a CE, se firma un acuerdo educativo con el joven y la familia. Este instrumento se propone vincular a las familias con el centro educativo, otorgándoles responsabilidad sobre el derecho a la educación de los jóvenes (Fernández et al., 2014: 224).

No existen documentos públicos de evaluación del programa.

Finalmente, el Programa de Respaldo al Aprendizaje, en adelante PROGRESA, constituye una de las políticas de la Reforma Universitaria comenzada en 2007. El propósito general de PROGRESA es contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, *“apoyar a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de Secundaria y los primeros tiempos universitarios, aportar a su inserción plena a la vida universitaria, facilitar sus trayectorias educativas y acercar los recursos de la Universidad”* (PROGRESA-UDELAR, 2013). Se trata de un programa amplio, con una gran diversidad de componentes. A los efectos de esta investigación destaco la línea de trabajo sobre tutorías entre pares. Consisten en el acompañamiento a los nuevos estudiantes por estudiantes de grados superiores. En el marco de PROGRESA, se desarrollan dos tipos de tutorías: a estudiantes de EMS (mediante CE), y a estudiantes de la generación de ingreso a UDELAR (Fernández et al., 2014). Me centraré en esta última a los efectos de la comparación con la actividad desarrollada en CE que profundizaré en esta investigación.

A partir de una serie de entrevistas exploratorias a integrantes de las denominadas Unidades de Asesoramiento y Evaluación en 2014, Fernández et al. (2014) señalan que los aspectos comunes de las tutorías entre pares (TEPS) de PROGRESA se encuentran en: a) una cobertura marginal sobre el total de las generaciones de ingreso; b) una autoselección de los tutorados y de los tutores; c) un énfasis en aspectos vinculados a la vida universitaria más que académicos; d) una duración acotada al primer semestre de cursos de la generación de ingreso, y e) la no integración al currículo y ausencia de reconocimiento curricular (créditos) por la experiencia en TEPS (Fernández et al., 2014: 229-230).

Por otra parte, se identifica que entre las dificultades de la implementación de las TEPS se encuentran: a) en varios servicios el programa es reciente (se halla en su primer o segundo año de implementación) lo cual implica que todavía surjan ajustes en aspectos centrales del proceso de tutoría; b) se reitera en la evaluación de las experiencias de los tutores, una debilidad en la definición del rol, lo cual opera como un elemento de desmotivación tanto para los tutorados como para los tutores. A esto se suma en algunos casos (asociado al punto anterior), una falta de apoyo institucional en el reconocimiento de la existencia del espacio de tutoría entre pares; c) es posible

señalar que la acreditación de las experiencias de TEPS, que es un objetivo de la línea de acción de PROGRESA, genera tensiones tanto en aquellos servicios en que las mismas otorgan créditos como en aquellos en que la actividad tiene otro tipo de reconocimiento (certificado de participación) (Fernández et al., 2014: 230).

Las evaluaciones disponibles no introducen ningún indicador de resultados en términos de aprendizaje o persistencia, lo cual es una debilidad en términos de una política que se propone incentivar la permanencia y disminuir la desafiliación en la Educación Superior (Fernández et al., 2014: 233).

Preguntas, objetivos e hipótesis

Se plantean dos preguntas generales vinculadas: a) ¿cómo funciona el programa en la práctica? y b) ¿se verifican impactos en persistencia producto del programa?

La primera pregunta general se vincula a los componentes del programa. ¿Cómo se implementan las becas, los ER y los acuerdos educativos? ¿Cómo se articulan estas tres propuestas?⁴ Esto se vincula con la segunda pregunta general a través de otra: ¿qué aspectos del programa podrían mejorar la persistencia de los estudiantes?

De las preguntas generales se derivan los siguientes objetivos. El primer objetivo es describir el proceso de implementación del programa, especialmente de los ER y los acuerdos educativos, y está orientado a identificar elementos que ayuden a entender su vínculo con la persistencia. El segundo objetivo es determinar si el programa genera impactos en la persistencia.

De esta manera, la investigación se orienta por dos hipótesis generales:

- *Hipótesis 1: Las características de implementación del programa afectan negativamente la posibilidad de mejorar la persistencia en la etapa de tránsito.* Esta hipótesis guía la investigación hacia problemas de implementación considerando que entre el diseño y la puesta en práctica del mismo suelen haber “brechas”. El hecho de orientarse por una “afectación

⁴Dado que las becas, más allá de la participación de los centros en el proceso de selección, se implementan de manera centralizada, el interés mayor se encuentra en los otros dos componentes.

negativa” es solamente una opción, más allá de que puede decirse que permitiría orientar la identificación de espacios de mejora.

- *Hipótesis 2: El programa genera impactos positivos en la persistencia educativa.* Esta hipótesis no contradice la primera, más allá de que puede haber problemas en la implementación, el “tratamiento” propuesto lograría imponerse. El hecho de hablar de impacto positivo es también una opción, pero en este caso alineada con los antecedentes de la evaluación oficial, como se verá más adelante.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Diseño de Compromiso Educativo: becas, acuerdo educativo y espacios de referencia

En el marco de los programas comentados en la sección previa, la Administración Mujica puso en marcha en el año 2011 Compromiso Educativo (CE), con el objetivo de reducir el riesgo de desafiliación y aumentar la probabilidad de acreditar el nivel, y en su comienzo orientado a primer año de EMS, es decir, centrado en parte del tránsito entre niveles: *“Esta propuesta se dirige a aquellos/las adolescentes y jóvenes de educación media en situación de vulnerabilidad social y educativa, con énfasis en aquellos que cursan 1er. año de educación media superior en todas sus modalidades y se encuentran débilmente vinculados al sistema educativo formal, lo que hace necesario apoyar su permanencia”* (ANEP, INAU, MEC, MIDES, UDELAR, 2010: 3).

El objetivo del programa se formuló como *“contribuir a consolidar y enriquecer la matriz de programas educativos existentes, para que los/las adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando completar la educación media superior”* (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2011:2).

Dentro de las políticas educativas de inclusión (Mancebo, 2010) que se han desarrollado como una extensión de la protección social, CE se ubica en un espacio de política que se encontraba vacío, antes de CE no había ningún programa dirigido a los jóvenes en riesgo de desafiliación en la EMS.

Es un programa de tipo interinstitucional: participan la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto del Niño y el Adolescente (INAU), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la Universidad de la República (UDELAR). Su diseño incluye tanto incentivos extrínsecos como intrínsecos (Fernández & Pereda, 2010) organizados en tres grandes componentes: una transferencia monetaria (beca), un acuerdo educativo entre el beneficiario y el programa, y un componente de acompañamiento.

La **beca de estudio** consiste en una transferencia monetaria cuyo monto total es de 8000 pesos uruguayos y que se paga en cuatro cuotas a lo largo del año lectivo a través del correo. La postulación es por internet. La información provista en el formulario de inscripción al programa permite conformar un ordenamiento de los estudiantes utilizando el Índice de Carencias Críticas (ICC) construido por el Ministerio de Desarrollo Social para sus programas. Este listado es revisado en el centro educativo, donde pueden realizar altas y bajas fundamentadas (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR, 2011). Es de notar que la obtención de la beca ha sido planteada como formalmente independiente de la inclusión en los otros componentes y tampoco está condicionada su mantenimiento a la participación en ellos.

El **acuerdo educativo** es un plan consensuado de seguimiento particular a cada uno de los becarios. Consiste en la firma de un acuerdo formal donde el estudiante, su familia (padres, tutores) y el centro educativo, asumen compromisos y tareas recíprocos a lo largo del año lectivo (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR, 2011: 4). Pretende ser un instrumento de monitoreo de la integración del estudiante en los distintos espacios (aula, centro educativo y espacio de referencia), así como asistencia del estudiante y participación en las diversas actividades curriculares y no curriculares (DINEM, 2013: 316). A este primer instrumento, se añadió en 2012 una variante denominada acuerdo de acompañamiento, resultante de una focalización que cada centro educativo decide con alguno de sus estudiantes evaluados en una situación educativa más vulnerable. La Unidad de Gestión del Programa definió los criterios de selección: el número de asignaturas pendientes (a ser aprobadas), que trabajen de forma remunerada o no remunerada (ayudando a su familia en tareas del hogar o de cuidado por ejemplo), situaciones de embarazo o que tengan hijos a cargo, estudiantes con discapacidad, así como otras situaciones que el equipo docente u otros actores del centro consideren que pueden incidir en forma negativa en la trayectoria educativa del estudiante (DINEM, 2013: 316). Este instrumento permitiría detectar los problemas particulares y específicos a cada centro que tienen sus estudiantes y desarrollar estrategias ad-hoc para contrarrestarlos.

Los **espacios de referencia** (de aquí en más ER) son instrumentos de mediación que implican la emergencia de nuevos roles (más o menos próximos) en la vida escolar cotidiana y cuyo fundamento se encuentra en la experiencia que la Administración ha tenido con otras políticas de inclusión (Mancebo & Monteiro,

2009). El ER entre pares es probablemente el componente más novedoso en CE y ha sido definido como *“instancias de encuentro y aprendizaje, donde un grupo de estudiantes avanzados, acompañan y apuntalan a estudiantes nóveles, estableciéndose un proceso de aprendizaje conjunto, que promueve procesos motivacionales y relacionales, que influyen positivamente en los aprendizajes individuales de quienes participan”* (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR, 2012: 6). Los referentes pares (RP de aquí en más) son estudiantes de Educación Superior (UDELAR, Formación Docente o UTU). Son espacios no académicos de participación voluntaria abiertos a todos los estudiantes del centro (participen o no de los otros componentes), poco estructurados, cuyo contenido se va plasmando por las iniciativas, demandas e interacciones entre los estudiantes y los RP. En general, está previsto que funcionen una vez a la semana con una duración aproximada de dos horas.

El recuadro 3 resume la finalidad de los componentes.

Recuadro 3: Finalidad de los componentes de CE	
Componente	Finalidad
Espacios de referencia	<i>“Tienen como finalidad utilizar las potencialidades del estudiante para mejorar su inserción en la educación, aumentar sus capacidades de aprendizaje y superar factores que puedan incidir en su desestímulo”</i> (ANEP, MIDES, 2014: 6). <i>“El rol de los RP consiste en acompañar a los estudiantes estableciendo un proceso de aprendizaje conjunto, que a través de la promoción de procesos motivacionales y relacionales, incida favorablemente en las trayectorias educativas individuales”</i> (ANEP, MIDES, 2014: 7).
Becas	<i>“Constituyen un apoyo económico que busca contribuir al acceso y permanencia de los jóvenes en la educación media (...) supone entenderla como un instrumento más, que necesariamente debe ir articulado a otros dispositivos y estrategias educativas”</i> (ANEP, MIDES, 2014: 6).
Acuerdos educativos	<i>“(....) pretende ser un instrumento de seguimiento de la integración del estudiante a los distintos espacios (aula, centro educativo y ER), así como asistencia del estudiante y participación en las diversas actividades curriculares y no curriculares”</i> (ANEP, MIDES, 2014:7).
Fuente: Elaboración propia en base a ANEP, MIDES, 2014.	

Además de los RP, destacan otros dos mediadores. El **Articulador Pedagógico** (de aquí en más, AP) del programa en el centro, es un docente encargado de la implementación, que debe articular los distintos componentes, encargarse del proceso de inscripción y cumplimiento de requerimientos para el otorgamiento de

becas, acompañar el trabajo de los RP y realizar el seguimiento de los acuerdos educativos en el centro (ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR, 2012: 6). El **Articulador de Cercanía** opera relacionado a la Unidad de Gestión del Programa y un grupo de centros educativos ubicados en un mismo territorio que puede ser un barrio en Montevideo, una localidad y también una región como es el caso en Tacuarembó y Rivera. Su cometido es conformar un equipo de trabajo entre los RP, los AP, los directivos y otros actores locales, con el fin de brindar apoyo técnico en la planificación, implementación y evaluación de las actividades (DINEM, 2013:317).

Cabe resaltar entonces que CE no introduce modificaciones curriculares. Tiene por objeto tanto la estructura de incentivos del estudiante como la organización educativa a la que asiste, pero ninguno modifica ni el currículum ni las experiencias de aprendizaje en el aula. Esto contrasta con otras políticas de inclusión educativas las cuales suelen habilitar ciertas flexibilizaciones en el currículum vigente, o directamente introducen un nuevo currículum, para que los beneficiarios desarrollen una trayectoria adaptada a sus necesidades. La ausencia de cambios curriculares restringe el portafolio de incentivos intrínsecos (a la vida del centro) a aquellos que puedan provenir de la relación que se pueda generar entre los estudiantes beneficiarios y los denominados “nuevos mediadores educativos” (Fernández et al., 2014), en el caso de CE, los AP y los RP. Podría decirse entonces que CE es una propuesta de actividades complementarias al curso formal, esto es, a la vida académica regular se le suman apoyos específicos para los estudiantes en riesgo. Una sistematización de Pereda (2010) sobre distintas evaluaciones de impacto advierte que estas estrategias parciales suelen ser de bajo impacto, pero claro que esto dependerá del contenido concreto del programa (y su implementación).

Por último, es importante resaltar que en los documentos de diseño y evaluación del programa consultados, más allá de los objetivos y algunas expectativas de cómo operaría el programa, no se explicita ninguna teoría acerca de cómo funcionarían los componentes, qué tipo de impactos específicamente se esperarían de cada uno y cómo se vincularían entre sí.

Focalización y cobertura de Compromiso Educativo

El programa se ha focalizado en dos niveles. Primero los centros educativos de Secundaria o UTU priorizando –desde 2012- los centros con mayor repetición y abandono. Luego, entre los estudiantes de estos centros inscriptos al programa, se seleccionan aquellos que presentan mayor vulnerabilidad social⁵. El ingreso al programa se realiza desde 2011 en el primer año de EMS, donde se entendió que existía la mayor tasa de abandono⁶. En 2012, la cobertura se extendió para incorporar alumnos que cursaban el segundo año en tanto que para 2013 se volvió a extender para cubrir los tres años del nivel. El cuadro 1 muestra la cobertura alcanzada por el Programa y da cuenta de su crecimiento.

	2011	2012	2013	Variación 2013-2011
Centros CE	39	63	79	103%
Inscripciones al programa	2086	6952	6956	233%
Becas otorgadas	1659	4347	5300	219%
Becas/inscripciones (%)	80%	63%	76%	-5%

Fuente: Elaboración propia en base a DINEM (2013: 315 y 321)

Los centros CE representaron el 13% de los centros que brindaban EMS en 2011 y 21% en 2012. A su vez, las inscripciones al programa representaron el 20% de la matrícula de los centros participantes en 2011 (en el grado en el que se ofrecía el programa) y 23% en 2012 (ANEP, MIDES, 2014).

⁵Los estudiantes de esos centros educativos seleccionados deben completar un formulario de postulación online. La información provista permite conformar un ordenamiento de los estudiantes según criterios que atienden a la vulnerabilidad socioeconómica (Índice de Carencias Críticas: ICC). Este listado es revisado en el centro educativo, donde pueden dar altas y bajas fundamentadas. No existe verificación en terreno de los datos aportados por el postulante (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2012).

⁶ Hasta el 2013 en que fuera obligado por mandato judicial, el Consejo de Secundaria no tenía series de estadísticas sobre promoción y abandono en la EMS.

Aspectos teóricos y antecedentes internacionales vinculados a Compromiso Educativo

¿De qué manera podrían funcionar los componentes de Compromiso Educativo (CE) y qué evidencia hay asociada a ellos? Veamos a continuación referencias para los distintos componentes de CE.

Los acuerdos educativos y el efecto del compromiso

Uno de los componentes de CE es el acuerdo educativo que consiste en la firma de un acuerdo formal donde cada parte -los estudiantes, sus familias y el centro educativo- asumen compromisos y responsabilidades interconectadas. Repasaremos aquí dos enfoques que pueden aplicar a conceptualizar este componente. Por un lado, existen teorías que afirman que el solo hecho de hacer un compromiso tiene consecuencias positivas asociadas al comportamiento comprometido. Por otro lado, desde una perspectiva del enfoque de acción racional, lo que se acuerde en el compromiso puede afectar los beneficios y costos de mantenerse estudiando⁷.

En cuanto al efecto “propio” del compromiso a partir del repaso de investigaciones que realizan Lokhorst et al. (2013) pueden identificarse tres enfoques sobre los mecanismos por los que operaría: i) auto-concepto y consistencia; ii) actitudes y iii) normas. Estos tres enfoques pueden aplicarse al compromiso en general y se sintetizan a continuación.

Una línea de investigación sobre la efectividad del compromiso se basa en que la gente ha sido socializada para ser consistente, entonces cuando se compromete a hacer algo, alinean su auto-concepto con el comportamiento. A modo de ejemplo, y simplificando, un estudiante que se comprometiera a esforzarse más en el estudio (supongamos, porque firma el acuerdo educativo con este contenido), se vería a sí mismo como alguien esforzado y actuaría consistentemente con ello.

⁷ Además, el seguimiento que puede hacer el AP del acuerdo podría, potencialmente, transformarlo en una figura de “mentor”, los antecedentes de esta figura se presentan en el apartado sobre RP ya que la mentoría es uno de los roles que les caben.

Otro enfoque sobre la forma en que opera el compromiso es la alineación de las actitudes con el comportamiento. Este proceso requiere que la gente sienta que hizo el compromiso voluntariamente, dándose razones y desarrollando actitudes favorables para ello (Lokhorst et al., 2013: 22). Hacer un compromiso puede dar relevancia al tema involucrado y activar una elaboración cognitiva que puede hacer que el individuo desarrolle una actitud positiva hacia el comportamiento. A modo de ejemplo, hacer un compromiso para esforzarse más en el estudio, haría que un estudiante encuentre sus propias razones para esforzarse y por tanto, se mantenga haciéndolo.

Otra explicación sobre el funcionamiento del compromiso se basa en el enfoque normativo sobre lo que los otros hacen o dicen. Un compromiso hecho en público se respetaría debido a las posibles sanciones sociales negativas de romperlo. Esto enfatizaría la importancia de que el compromiso sea conocido por otros o exista la posibilidad de que otro se entere del mismo (Werner et al., 1995 en Lokhorst et al., 2013: 23,24).

Este último enfoque empieza a acercarse a las teorías de elección racional ya que ingresa al mundo de los incentivos/sanciones. El estudiante se compromete a realizar determinados esfuerzos que se supone que colaborarán con su permanencia en el sistema educativo y que le implicarán costos (al menos en tiempo). También se supone que recibirá apoyos (beneficios) dependiendo de su problemática, por ejemplo, si tuviera dificultades en alguna materia el centro podría ofrecerle una tutoría. Aquí tiene cabida la pregunta sobre qué incentivo tienen el estudiante para cumplir el compromiso, qué pasa si no lo cumple. Desde el punto de vista del diseño, para los estudiantes que reciben beca, se deja entrever que el no cumplimiento del acuerdo podría llegar a implicar que no la reciban más, pero se propone como la última de las opciones luego de intentar analizar la situación y buscar nuevos acuerdos con el estudiante. Pero esto se vincula con otro problema de diseño que es que las becas se adjudican de manera independiente de los acuerdos educativos.

Las becas

El hecho de mantenerse en la educación impone costos a las familias que no tendrían si el joven dejara de asistir. Estos incluyen los costos directos de la educación así como los costos de oportunidad por mantenerse fuera del mercado de trabajo. En analogía con teorías microestructurales sobre la desafiliación, los estudiantes pueden no persistir en el proceso de tránsito debido que los hogares no cuentan con recursos económicos suficientes para mantener a los estudiantes sin que ingresen al mercado de trabajo para aportar ingresos al hogar (Fernández, 2010b: 30). Las becas, por tanto, actuarían brindando recursos a las familias para afrontar parte de los costos de la educación.

A nivel internacional se ha recopilado evidencia sobre las becas o propuestas similares, como transferencias para gastos, becas meritorias y transferencias condicionadas de ingreso (TCI). Cabe mencionar que la beca CE no puede considerarse una transferencia condicionada. Si bien existe la figura del acuerdo educativo en la que el estudiante acuerda algún esfuerzo, la asignación de la beca es un proceso independiente, anterior a la firma de los acuerdos y no exige una contraprestación específica.

Se han llevado adelante una serie de evaluaciones mediante experimentos que apuntan a que estas iniciativas de transferencias efectivamente mejoran el nivel de acceso y concurrencia a las escuelas. Además, como fue mencionado anteriormente, en nuestro país el estudio de evaluación sobre las becas MEC, que son becas con lógica similar a la de CE (transferencia no condicionada), sugiere un impacto positivo en la aprobación. Sin embargo, no tendrían efectos relevantes en los aprendizajes ya que no implican mejoras en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. De hecho, uno de los cuestionamientos a los programas TCI se centra en el aporte educacional. Esto se debe principalmente a deficiencias en las teorías de estos programas, los cuales asumen que la calidad de la educación disponible es adecuada y que los estudiantes aprenden más si pasan más tiempo en la escuela. En este sentido, una manera de pensar estos programas es como un componente en una estrategia más general para mejorar el capital humano que incluya acciones directas para mejorar la calidad de instrucción (Reimers et al., 2006; Sanchíz, 2008; Kremer et al., 2013).

Algunos autores sostienen además que hay razones para preocuparse por los efectos acumulados de la mala calidad de educación a niveles inferiores sobre los niveles superiores: *“La proposición de que las intervenciones del lado de la demanda serán beneficiosas para los estudiantes con una pobre preparación académica previa parece insostenible”* (Reimers et al., 2006: 12).

Las referencias de pares

Siguiendo la revisión realizada por Antikainen et al. (2010), la literatura de investigación sobre la importancia de grupos de pares y amigos como factores para los logros en general y en el ámbito de la educación en particular es extensa. La literatura reciente apoya la noción de que la comprensión de las relaciones interpersonales de los jóvenes es la clave a la comprensión de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Los grupos de pares y amigos proporcionan el contexto en el que el aprendizaje social se lleva a cabo. Durante el comienzo de la adolescencia los grupos de pares se vuelven especialmente fuertes y esto presenta desafíos para padres y maestros. Esta presión no solo afecta el desarrollo social (como la formación de la propia identidad y autoestima) sino también las actitudes y motivación hacia el aprendizaje académico (Antikainen et al., 2010).

Ahora bien, estas nociones debemos tomarlas con cierta precaución si queremos analizar los ER y no llevarnos a confusión con el nombre del componente, ya que los “referentes” no son “pares”, son jóvenes cursando formación terciaria. Sin duda el componente pretende explotar el hecho de que estos jóvenes se encuentran, en algún sentido, a medio camino entre los pares y las figuras adultas de los centros de estudio, pero no podemos considerarlos estrictamente pares.

Desde el punto de vista teórico, los ER tienen potencial para contribuir a la retención de los estudiantes en la medida en que pueden apoyar el proceso de integración del estudiante al centro en el transcurso del proceso de tránsito, amortiguando los efectos negativos de las normas académicas y sobre todo sociales que regulan la adaptación al nuevo ciclo. Considerando aspectos de las teorías sobre cursos de vida los ER podrían dar respuesta a la incidencia de eventos como cambios

familiares, los cambios de centro, cambios de origen institucional (de liceo a UTU o viceversa) y las experiencias negativas del último año del CB.

La forma en que operan estas respuestas puede asociarse con las teorías vinculadas a la motivación, en particular, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000, en Niehaus et al., 2012: 120). Deci y Ryan propusieron que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades esenciales –competencia, autonomía y relación- que contribuyen a la motivación interna y la salud psicológica. Adicionalmente enfatizan que los entornos juegan un rol crucial en la posibilidad de que estas necesidades se alcancen. Solo en la medida en que los jóvenes experimentan ambientes sociales de alta calidad es que pueden alcanzar altos niveles de performance y de bienestar (Niehaus et al., 2012: 120). De modo que, en tanto los ER contribuyan a crear un ambiente que cubra las necesidades psicológicas y sociales de los estudiantes en tránsito, promoviendo la auto-regulación de acciones, el interrelacionamiento con pares y adultos y sentimientos de eficacia personal y competencia, debería fomentar el sentido de motivación intrínseca y en última instancia promover el éxito académico (Niehaus et al., 2012: 120).

Los ER también pueden analizarse desde una perspectiva de elección racional. La participación tiene una serie de costos para los estudiantes, como el tiempo dedicado, el costo de oportunidad asociado, eventuales gastos de transporte, entre otros. Los estudiantes también tendrán expectativas sobre la utilidad que su participación en los ER les reporta (por ejemplo, en términos de vínculos sociales) y de esta balance de costos y beneficios decidirán si concurrir o no. De aquí se desprende que la comunicación que se haga sobre los ER será un elemento importante en la conformación de las expectativas, y las fallas de información una posible causa de no concurrencia.

Por otra parte, los ER pueden ser entendidos desde la perspectiva de los “Programas Después de Clase” (After School Programs) ya que es un componente que funciona a contra-horario. Varios meta análisis han mostrado que estos programas tienen un efecto positivo en el logro de los estudiantes (Durlak, Weissberg, y Pachan, 2010; Laueret al., 2006; en Niehaus et al., 2012: 121), mientras que otros meta análisis muestran que no hay ningún efecto (Bodilly y Beckett, 2005; Zief, Lauver, y Maynard, 2006; en Niehaus et al., 2012: 121). Una revisión de estas propuestas identificó las siguientes características entre los programas que parecían ser exitosos:

estructura y cronograma predecible, fuertes vínculos con el currículo escolar, personal altamente calificado y entrenado, y tutorías personalizadas (Fashola, 1998 en Scott-Little et al., 2002: 388).

Otra meta-evaluación, que tomó en cuenta a aquellos programas que proveían el servicio un mínimo de tres días a la semana, con una duración mínima de dos horas en cada instancia, identificó tres grupos de dificultades para implementar este tipo de programas. El primer grupo de dificultades refiere a la relación entre el programa y el funcionamiento regular del centro. Aquí los problemas abarcaban, el uso del espacio físico del centro, coordinación de actividades, alineación con el currículum y comunicación. En algunos casos se mencionaba la falta de apoyo del personal regular del centro. Un segundo grupo de problemas de implementación refería al personal del programa, señalándose falta capacitación, mayor cantidad de alumnos de la que convendría por cada persona del programa y alta rotación del personal. Por último, aparecía el problema del transporte de los estudiantes para concurrir al centro fuera de horario (Scott-Little, 2002: 404). Aunque se señalan dificultades y restricciones metodológicas del diseño de evaluación de varios programas, la revisión sugiere impactos positivos en resultados académicos y sobre todo en aspectos socio-emocionales (Scott-Little et al., 2002: 410).

Sin embargo, las evaluaciones anteriores no son específicas de programas similares a los ER sino de programas después de clase en general. Una revisión reciente incluyó programas de mentorías, bajo el supuesto de que tener un referente “positivo” y “prosocial” que esté acompañando y aconsejando puede mejorar los resultados escolares de los alumnos, una propuesta próxima a los ER. Esta revisión tomó criterios exigentes para considerar el impacto de los programas y así se identificaron dos programas en Estados Unidos que tuvieron evaluaciones basadas en diseños experimentales: Big Brothers / Big Sisters (BBBS) y “TwelveTogether” (Heller et al., 2013: 29 y 40).

El Programa BBBS es un programa de mentoría en el que adultos voluntarios se asignan como mentores de jóvenes de hogares monoparentales. El tiempo dedicado a los encuentros es bien importante, el joven y el voluntario acuerdan juntarse de dos a cuatro veces al mes durante un año, con encuentros de entre tres y cuatro horas. El programa no aborda problemas específicos sino que le provee al joven un “adulto amigo”, y esta amistad es lo que crea el marco en el que el mentor puede apoyar al

joven. Un aspecto a lo que el programa da especial relevancia es a los controles para la conformación de la pareja “mentor-joven”, lo cual incluye: a) varios filtros en el proceso de selección de los mentores orientados a eliminar a aquellos que pueden poner a los jóvenes en riesgo, a aquellos que no es probable que cumplan el compromiso de tiempo requerido, o aquellos que no es probable que formen vínculos positivos con los jóvenes; b) seleccionar a los jóvenes para asegurarse de que tanto ellos como sus padres quieren un mentor; c) orientar y entrenar a los voluntarios; d) crear y supervisar las parejas. Una primera evaluación en jóvenes de entre 10-16 años mostró efectos positivos en resultados académicos, asistencia escolar y medidas comportamentales fuera de la escuela como uso de drogas, alcohol y violencia (Grossman y Tierney, 1998). Una evaluación más reciente en jóvenes del mismo rango de edad identificó efectos en algunos resultados escolares el año en que funcionó el programa, pero que no se mantuvieron al año siguiente y no encontró efectos en las medidas comportamentales fuera de la escuela (Herrera et al., 2011, en Heller et al., 2013: 29)

El programa “TwelveTogether” se basa en encuentros semanales de discusión entre pares que incluyen alrededor de doce participantes y un adulto facilitador que generalmente es un estudiante universitario. También incluye asistencia académica en tareas domiciliarias, visitas a universidades y una salida anual recreativa. La evaluación arroja resultados positivos en disminución del abandono, aunque “con reservas” (Heller et al., 2013: 40).

En síntesis, los antecedentes teóricos y sobre programas con aspectos similares a los ER, sugieren que los procesos de acompañamiento podrían lograr mejoras en el proceso de tránsito, pero las características del diseño y su implementación tienen un rol muy importante en el éxito de las iniciativas.

Antecedentes de evaluación de Compromiso Educativo

La evaluación oficial de CE se hizo por parte de la ANEP y el MIDES y abarcó los dos primeros años de implementación (2011-2012). Mediante entrevistas a los actores involucrados en la implementación (directores, profesores, adscriptos, articuladores pedagógicos y referentes pares) y a estudiantes, así como una encuesta panel a estudiantes, se evaluó la implementación del programa. En 2011 se realizaron 89

entrevistas en 8 centros y 52 entrevistas en 6 centros en 2012. Las encuestas se realizaron en julio y noviembre de 2012 (3300 y 2772 casos respectivamente). Adicionalmente, se realizó una evaluación de impacto combinando las encuestas, la información de los formularios de inscripción al programa e información administrativa sobre resultados académicos y continuidad educativa (ANEP, MIDES, 2014).

En cuanto al perfil de los estudiantes que reciben becas, la información que surge del análisis de los postulantes arroja dos resultados destacables. En primer lugar, dada la forma de asignación de las becas (según un índice de carencias críticas) resulta que los becados están en peor situación socioeconómica que los postulantes no becados, tal como se esperaba (no podemos saber si están en peor situación que los no inscriptos al programa). En segundo lugar, sin embargo, el análisis de los formularios de inscripción al programa mostró que en 2012 los postulantes que no resultaron becados estaban en una situación educativa *menos* favorable que los que recibieron beca (mayor repetición y abandono) (ANEP y MIDES, 2014:22).

Respecto a los niveles de participación en el programa, la encuesta de noviembre de 2012 estimó que el 28% de los estudiantes en centros que adoptaron CE, participaron en *al menos uno* de los componentes. Los que declaran haber participado en la beca representan un 21% y los que dicen haberlo hecho en los espacios de referencia 23% (ANEP y MIDES, 2014:26). A su vez, en los espacios de referencia participan mayoritariamente quienes reciben beca, alcanzando el 72% de los participantes en la encuesta de noviembre, aunque cabe mencionar que esto se basa en la participación declarada, puede ser al menos una vez y no incluye criterios sobre la continuidad de la participación (ANEP y MIDES, 2014:27).

Al momento de considerar las expectativas de los estudiantes sobre el programa y los apoyos que brinda, es importante considerar la información que aporta la encuesta de julio de 2012 sobre los motivos de inscripción al programa. Se debe tener en cuenta que la inscripción es una condición necesaria para poder recibir la beca. En este sentido, el motivo más frecuente, alcanzando a casi la mitad de los estudiantes inscriptos al programa, es “para recibir un apoyo económico”. Luego aparecen tres motivos que agrupados alcanzan a un tercio de los inscriptos y que refieren a algún tipo de apoyo académico: “para mejorar las notas” (15%), “para tener orientación sobre mis estudios” (10%) y “para recibir apoyo con algunas materias”

(8%) (ANEP y MIDES, 2014:58). Estos datos sugieren que entre los estudiantes existe una relativamente extendida expectativa de que el programa brindará apoyos académicos y esto lleva a considerar, como hipótesis, que la medida en que estas expectativas se vean reflejadas en el programa afectará el nivel de participación.

Otro elemento aporta al análisis de los posibles sesgos de selección: los motivos de no inscripción a la beca. Partiendo de que el 77% de los estudiantes en centros CE no se inscribió para solicitar beca, la encuesta de julio de 2012, muestra que de ese total de no inscriptos, el 40% dice que no lo hizo porque no se enteró (ANEP y MIDES, 2014:58-59). En la medida en que dentro de este grupo existieran estudiantes socioeconómicamente vulnerables podría producirse un sesgo de selección.

Los principales hallazgos del análisis de implementación se sintetizan en el siguiente recuadro.

Recuadro 4: Síntesis de hallazgos sobre implementación de componentes de la evaluación oficial	
TEMA	HALLAZGOS
ESPACIOS DE REFERENCIA	
Convocatoria de estudiantes para participar en los ER	Dificultades en la convocatoria
Participación de becados	Mayoritaria. Incluye participación al menos una vez.
Captación de referentes	En algunos centros no se captan la cantidad suficiente de referentes para una correcta implementación
Tipo de actividades (contenidos)	Apoyo académico/curricular; integración/recreación; espacio de contención y expresión; debates sobre temáticas diversas y orientación vocacional.
Características de los RP	Tienen peso importante en las características que adquieren los espacios.
Estructuración	RP demandan orientaciones específicas de qué y cómo trabajar
Condiciones para participar	En algunos centros se considera la asistencia a los ER como parte de los compromisos
Resultados	Se perciben avances en términos subjetivos de integración, pertenencia y relacionamiento
ACUERDOS EDUCATIVOS	
Acuerdo de seguimiento	- Se los valora positivamente atribuyéndole carácter de contrapartida -Carga simbólica, ayuda a los alumnos a comprometerse
Acuerdos de acompañamiento	-Con excepción de AP, desconocimiento y confusión con el acuerdo de seguimiento. En centros visitados estudiantes que contaban con acuerdo de acompañamiento también recibían beca y acuerdo de seguimiento. - Algunos actores con desconfianza sobre eficacia ya que no están atados a una transferencia económica.
BECA	
Usos	Estudiantes mencionan cobertura de costos directos e indirectos derivados de la educación -principalmente, pago de fotocopias, gastos en alimentación, transporte, entre otros-, como gastos relacionados a la salud y la vestimenta
Cobro	Estudiantes señalan como problemas variaciones en las fechas de cobro

Fuente: Elaboración propia en base a ANEP y MIDES (2014)

Como contexto cabe destacar, como datos *descriptivos* de referencia para esta investigación, que la persistencia (inscripción en el nivel en 2013) para los estudiantes de primer año de EMS del CES en 2012 muestra una diferencia de 15 puntos porcentuales entre quienes participaron de CE respecto a estudiantes que no participaron de CE pero concurre a centros donde el programa está presente (85,3% frente a 72,3% respectivamente) (ANEP y MIDES, 2014:75)

La evaluación del impacto del programa se realizó utilizando diversos métodos y fuentes de información, intentando mitigar las limitaciones del hecho de que el diseño de la evaluación no fue considerado al momento de iniciar el programa. Cuando se consideran los centros como unidad de análisis, utilizando el método de “diferencia en diferencias”, entre 2010 y 2012 los centros CETP en los que se implementó el programa mejoran sus tasas de aprobación respecto a los centros que no participaron del programa. En los centros CES no se observan diferencias en este sentido (ANEP y MIDES, 2014:81)

El informe concluye que realizando la evaluación de impacto en base a técnicas de emparejamiento “*se encontró evidencia robusta de que el programa se relaciona positivamente con la continuidad educativa de los estudiantes*” (ANEP, MIDES, 2014:94), al tiempo que “*(...) hay indicios de efectos positivos del programa también en cuanto a la aprobación, aunque la evidencia es menos robusta*” (ANEP y MIDES, 2014:95). Con la finalidad de dar alguna referencia para comparar con el análisis que se realizará en esta investigación, el efecto promedio del programa para estudiantes de primer año de EMS en CES en la persistencia (inscripción en 2013), considerando como tratamiento el haber participado en alguno de los componentes, se estimó con técnicas de emparejamiento en 10 puntos porcentuales (ANEP, MIDES, 2014:87).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Sobre evaluación de impacto

La segunda hipótesis que guía este trabajo se orienta hacia la evaluación de impacto. Aquí repasaré algunas cuestiones básicas de este enfoque para dar marco a la técnica utilizada y entender alcances y limitaciones.

Ubicación de la evaluación de impacto

Las políticas y programas sociales son diseñados para alcanzar ciertos objetivos y beneficiarios. El objetivo de la evaluación de impacto es ayudar a determinar si los programas están generando los efectos esperados y si los eventuales cambios en el bienestar de los beneficiarios son atribuibles a la intervención del programa. Además, idealmente debería poder identificar el mecanismo por el cual el público objetivo está respondiendo al programa (Khandker et al., 2010:3).

La pregunta acerca de la *causalidad* pone a la evaluación de impacto en un lugar diferente al del “Monitoreo y Evaluación” (M&E) y otros enfoques de evaluación. La evaluación de impacto tratará de buscar la mejor manera de comparar los resultados del programa con aquellos que se darían sin la existencia del mismo, es decir, la pregunta relevante es sobre atribución: aislar el efecto del programa de otros factores y del sesgo de selección (Khandker et al., 2010:3-4).

La evaluación de impacto abarca métodos cuantitativos y cualitativos, siendo estos últimos fundamentales para entender los mecanismos por los cuales el programa ayuda a los beneficiarios (Khandker et al., 2010:4).

Los métodos cuantitativos de evaluación de impacto pueden ser ex-ante o ex-post. Los diseños ex-ante determinan los beneficios o problemas de una intervención a través de la simulación o modelos económicos. Los diseños ex-post, en contraste, se basan en datos relevados después o antes y después de la intervención del programa. Las evaluaciones ex-post miden los impactos efectivos acumulados por los beneficiarios debido al programa (Khandker et al., 2010:4).

Aunque se trate de enfoques diferentes, la evaluación de impacto no debería conducirse de manera independiente al M&E. A través del M&E se determina cómo evoluciona la intervención, evaluando datos de la administración del proyecto en términos de metas iniciales, indicadores y resultados asociados con el programa. Aunque el M&E no permite saber si los cambios en los indicadores objetivo son un *resultado* del programa, las evaluaciones de impacto suelen depender de saber cómo es el diseño del programa, cómo se supone que ayudará al público objetivo y cómo es implementado. El M&E es necesario para entender las metas del proyecto, la forma en que se produce la intervención y los posibles indicadores para medir los efectos en los beneficiarios (Khandker et al., 2010:4).

El problema del contrafactual

Se presentará el concepto aplicado a CE. El principal desafío de la evaluación de impacto es determinar qué les hubiera pasado a los beneficiarios de CE si el programa no hubiera existido. El estado de un beneficiario en ausencia de la intervención sería su “contrafactual” (Khandker et al., 2010:22).

El problema de la evaluación es que mientras el impacto del programa (independiente de otros factores) solo puede evaluarse realmente comparando el estado observado luego del programa con el contrafactual, éste último no puede observarse. Entonces el desafío de la evaluación de impacto es crear un grupo de comparación que sustituya esta falta de información. Idealmente nos gustaría comparar la situación del mismo joven con y sin la intervención o “tratamiento” de CE. Pero esto no puede hacerse porque en un punto dado del tiempo un joven no puede tener dos tipos de existencias simultáneas, es decir, no puede estar en el grupo de tratamiento y el de control al mismo tiempo. Determinar un contrafactual apropiado constituye el principal desafío de la evaluación de impacto (Khandker et al., 2010:22).

Buscando un contrafactual: Comparaciones “con-y-sin”

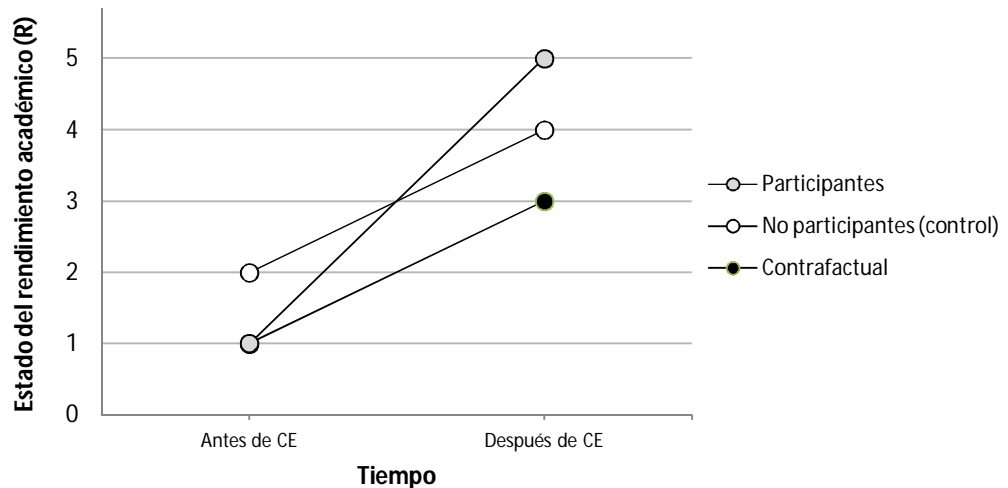
Veamos un ejemplo de la búsqueda del contrafactual para el caso del programa CE adaptando para ello la formulación de Khandker et al. (2010: 22-23). Recordemos

que el programa tiene por objetivo “*contribuir a consolidar y enriquecer la matriz de programas educativos existentes, para que los/las adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando completar la educación media superior*” (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2011:2). Para simplificar el planteo, supongamos que al operacionalizar este objetivo general, el componente de “potenciar las trayectorias” se especificara como “mejorar el rendimiento académico de los estudiantes”. También para simplificar, supongamos que ningún joven abandona sus estudios⁸.

¿Cómo mediríamos el impacto del programa para este objetivo del rendimiento? Una opción sería comparar el rendimiento académico de los estudiantes que participaron de CE con el de aquellos que no participaron. Sin embargo, dado que el programa puede captar a aquellos estudiantes que ya vienen con bajo rendimiento académico, la comparación con los no participantes sería incorrecta. Lo que se necesita es comparar lo que hubiera sucedido al rendimiento de los participantes de CE en caso de que el programa no hubiera existido. Se necesita un grupo de comparación que sea una buena aproximación al contrafactual de los participantes del programa (ver figura 1).

⁸ Esta definición es solamente para facilitar la exposición y la utilizo bajo el supuesto de que se tiene una variable que capta el rendimiento académico en dos momentos del tiempo. Como veremos más adelante la variable de impacto en este trabajo será la persistencia, no la utilizo como ejemplo porque no existe la persistencia antes y después del programa, sino solamente después del mismo.

Figura 1: Ejemplo de una posible comparación “con y sin” y la diferencia con el contrafactual



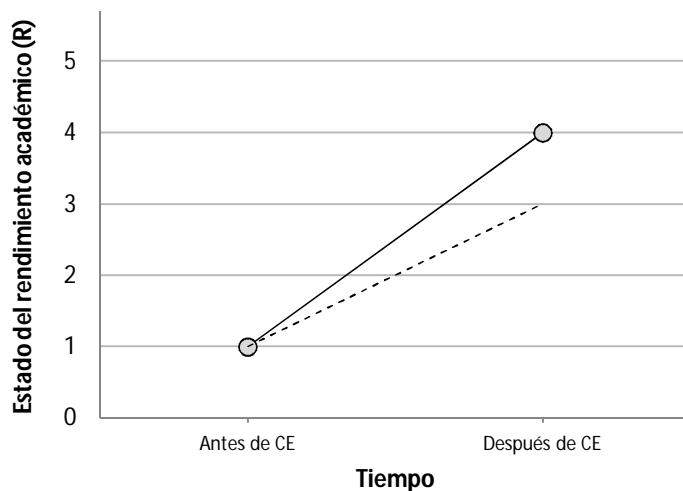
Fuente: Adaptado de Khandker et al, 2010: 23, Figura 2.2.

Consideremos el rendimiento académico de los participantes de CE luego del programa como R_5 y el de los no participantes como R_4 . Esta comparación “con-y-sin” mide el efecto del programa como $R_5 - R_4$. ¿Es esta una buena medida del efecto del programa? Sin saber por qué algunos estudiantes participaron y otros no, esta comparación podría ser engañosa. Sin esa información no podemos saber si R_4 es un contrafactual correcto para evaluar el efecto del programa. El rendimiento académico podría ser diferente entre los participantes y el grupo de control antes el programa; esto podría ser producto de diferencias subyacentes y por tanto sesgar la comparación entre ambos grupos. Si conociéramos los contrafactuales (R_1 y R_3) la estimación correcta del efecto del programa sería $R_5 - R_3$ y no $R_5 - R_4$. En este ejemplo, el falso contrafactual arroja una subestimación el efecto del programa. Pero se debe tener presente que dependiendo de las situaciones previas a la intervención de los grupos de tratamiento y de control, la falsa comparación podría arrojar una sobre o un sub estimación del efecto del programa. En este marco, si luego del programa los estudiantes que participaron en él mostraran un rendimiento académico menor que quienes no lo hicieron, no significaría necesariamente un fracaso de CE, tal vez tuvieron un crecimiento importante respecto al contrafactual.

Buscando un contrafactual: Comparaciones “antes-y-después”

Otro falso contrafactual podría ser una comparación entre los resultados de los participantes antes y después del programa. Como se muestra en la figura 2 ahora tenemos dos puntos de observaciones para los beneficiarios de CE: el rendimiento académico antes y después del programa (R1 y R4). De manera acorde, el efecto del programa podría estimarse como $R4-R1$.

Figura 2: Ejemplo de una posible comparación “antes y después” y la diferencia con el contrafactual



Fuente: Adaptado de Khandker et al, 2010: 24, Figura 2.3.

La literatura denomina a este enfoque como “método reflexivo de impacto” donde la medición antes de la intervención sirve como grupo de comparación o de control. Este método ¿ofrece una estimación realista del efecto del programa? Probablemente no. Este método no puede ser concluyente sobre el impacto del programa. Siguiendo la figura, el impacto podría ser $R4-R3$. El método reflexivo no puede ser un método exacto de evaluación de impacto porque muchos otros factores, además del programa, pueden haberse modificado durante el período. Al no controlar esos otros factores se puede atribuir, falsamente, el resultado de los participantes sin programa como R1 cuando en realidad podría ser R3. Por ejemplo, tal vez una mejora en la situación económica de las familias de los participantes podría hacer su rendimiento académico mejorara. A menos que sean cuidadosamente realizadas, las

comparaciones reflexivas no pueden distinguir entre los efectos del programa y otros factores externos, lo que compromete la confiabilidad de los resultados (Khandker et al., 2010: 23-24).

El problema del sesgo de selección

Una evaluación de impacto es esencialmente un problema de información faltante, porque uno no puede observar los resultados que habrían tenido los participantes de un programa, si no hubieran participado en él. Sin información del contrafactual, la siguiente mejor alternativa es comparar los resultados del grupo de tratamiento con los de un grupo de control que no ha sido tratado. Al hacerlo se trata de elegir un grupo de comparación que sea muy similar al grupo de tratamiento, de modo que aquellos que recibieron tratamiento tendrían resultados similares a los del grupo de comparación en ausencia del tratamiento (Khandker et al., 2010: 25).

El problema es que la asignación del grupo de tratamiento habitualmente no es aleatoria debido a dos factores: (a) la ubicación dirigida del programa y (b) la autoselección del programa. Esto es, los programas se ubican de acuerdo a las necesidades de las comunidades e individuos quienes a su vez se autoseleccionan dado el diseño del programa y su ubicación. La autoselección puede basarse en características observadas, factores no observados o ambos. En el caso de los factores no observados, uno no puede medir –y por tanto dar cuenta de- estas características lo que lleva a un sesgo no observado de selección (Khandker et al., 2010: 25-26).

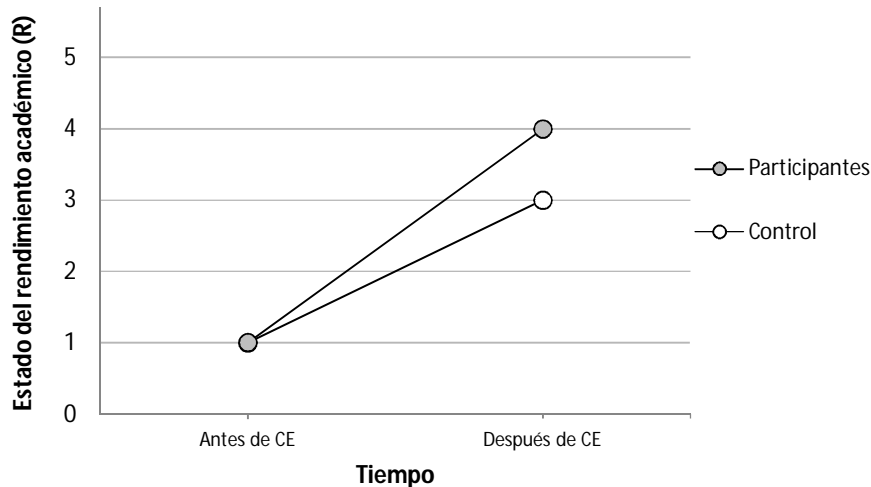
El objetivo básico de la evaluación de impacto es encontrar maneras de eliminar el sesgo de selección o de dar cuenta de él (Khandker et al., 2010: 26).

El ideal de la aleatorización

La aleatorización puede corregir el sesgo de selección asignando los individuos aleatoriamente a los grupos de tratamiento y control. Consideremos una asignación aleatoria del público objetivo de CE en los grupos de control y tratamiento. Ellos serían similares o “equivalentes”, antes del programa los dos grupos tendrían el mismo nivel en las variables de impacto, por ejemplo, el rendimiento educativo sería R1 en ambos grupos (ver figura 3). Después del programa el rendimiento en el grupo

tratamiento es R4, mientras que el del grupo de control es R3. Por tanto, el efecto de la intervención puede describirse como R4-R3 (Khandker et al., 2010: 34).

Figura 3: Ejemplo de una posible comparación por asignación aleatoria



Fuente: Adaptado de Khandker et al, 2010: 34, Figura 3.1.

Técnica de análisis Propensity Score Matching

Los métodos de emparejamiento son una de las alternativas cuando no es posible aleatorizar el tratamiento. Se trata de buscar un contrafactual o grupo de control que sea tan similar al grupo de tratamiento como sea posible en términos de las características observadas.

Uno de estos métodos es Propensity Score Matching (PSM, de aquí en más), que consiste en la construcción de un grupo de comparación estadístico, modelando la probabilidad de participar en el programa en base a características observadas no afectadas por el programa. Los participantes se emparejan luego en base a esta probabilidad o puntaje de propensión, usando diferentes métodos disponibles. Luego se calcula el efecto promedio del programa como diferencia promedio entre ambos grupos. Usado de manera aislada, PSM es útil cuando se cree que la participación en el programa solamente es afectada por características observadas. Este supuesto se basa en las reglas de asignación del programa así como en los factores que impulsen la autoselección de los individuos al programa (Khandker et al., 2010: 54).

Los supuestos necesarios para identificar el efecto del programa son (a) independencia condicional y (b) presencia de un “soporte”o “sustrato común” (Khandker et al., 2010: 55).

La independencia condicional establece que dado un set de variables que no están afectadas por el tratamiento, los potenciales resultados son independientes de la asignación del tratamiento. Implica que la participación en el programa se basa exclusivamente en características observables. Es un supuesto fuerte y no es directamente verificable, depende de detalles específicos del programa. Si la participación en el programa es determinada por características no observadas, la independencia condicional será violada y el PSM no será un método apropiado. Tener una amplia gama de datos previos al programa ayudará a sostener el supuesto de independencia condicional, permitiendo controlar la mayor cantidad de características posibles que puedan estar afectando la participación en el programa (asumiendo que la participación por criterios no observados es limitada). Algunos de los métodos alternativos cuando no se puede cumplir la independencia condicional son el método de variables instrumentales y el de doble-diferencia (Khandker et al., 2010:55 y 56).

El supuesto de sustrato común o condición de superposición asegura que las observaciones de tratamiento tengan observaciones de comparación “cercanas” en la distribución de puntajes de propensión (Heckman, Lalonde y Smith, 1999; en Khandker et al., 2010: 56). Específicamente, la efectividad de PSM también depende de tener un gran número de participantes y no participantes aproximadamente iguales como para que pueda tenerse una amplia región de sustrato común (Khandker et al., 2010: 56).

Métodos cualitativos y la evaluación de impacto

Para Maxwell (2012) la investigación en educación necesita desesperadamente enfoques y métodos cualitativos si pretende realizar afirmaciones válidas y útiles acerca de lo que funciona. Según el autor, la “investigación científica” en educación, que asume que las investigaciones sobre causalidad en educación deben ser necesariamente cuantitativas, con experimentos aleatorios controlados como la mejor manera de realizar investigaciones, está basada en una concepción incompleta y anticuada sobre la causalidad (2012: 655).

De acuerdo a Maxwell (2012: 655), para muchos investigadores cualitativos la causalidad es un concepto inapropiado en la investigación cualitativa. Una de las principales razones para ello, ha sido el rechazo al enfoque positivista sobre la causalidad que fue dominante en la filosofía del siglo XX y tuvo una poderosa influencia en la investigación cuantitativa y experimental. Este enfoque, generalmente conocido como la teoría de la “regularidad” sobre la causalidad, fue derivado de los análisis de Hume sobre la causalidad (1739/1978, en Maxwell, 2012: 656). Hume negaba que pudiéramos tener algún conocimiento sobre la causalidad más allá de las regularidades observadas en la asociación de eventos y repudiaba cualquier referencia a mecanismos inobservados (Maxwell, 2012: 656).

Alrededor del mismo período en el que el rechazo a este concepto de causalidad ganaba fuerza, se estaba desarrollando un concepto alternativo de causalidad. Esta teoría, que ha sido denominada enfoque “realista”, “generativo” o de “proceso”, abandona la restricción de la causalidad como regularidad y argumenta en torno a la realidad del proceso causal. Tal como se desarrolló en las ciencias sociales y en la historia, esta teoría alternativa ve la explicación causal fundamentalmente como un problema de identificación del proceso real que arrojó un resultado específico en un contexto particular (Maxwell, 2012: 656).

Esta teoría remueve la mayoría de las barreras a la aceptación de la causalidad entre los investigadores cualitativos. En primer lugar, identifica el proceso como un aspecto central y necesario de la causalidad. Así la causalidad es fundamentalmente local y no general. En segundo lugar, hace al contexto algo intrínseco a la explicación causal. En tercer lugar, extiende la eficacia causal a las creencias, los valores, las intenciones y los significados, no solo a los objetivos físicos y los eventos (Maxwell, 2012: 657).

Esta visión de la causalidad es también esencial para cualquier enfoque de la causalidad que pueda ser de uso real para las investigaciones sociales en general y las del área de educación en particular. Esto es ilustrado por los estudios que combinan métodos (mix-method studies) cualitativos y cuantitativos de formas que respetan los valores de ambos enfoques y sostienen un diálogo entre ambos (Maxwell, 2012: 658).

Maxwell (2012) sostiene entonces que los investigadores pueden extraer y sustentar conclusiones causales y que las ciencias sociales en general y el área de educación en particular requieren estos enfoques cualitativos si pretenden identificar

las verdaderas causas que llevaron a ciertos resultados en particular. Según Pawson (2006, en Maxwell 2012: 658), la naturaleza de los programas sociales es tal que cualquier síntesis de la evidencia de que algo funciona debe investigar cómo funciona. Esto requiere información sobre los mecanismos, contextos y resultados. La pregunta central es entender las condiciones de la eficacia del programa y esto implica investigar, para quién, en qué circunstancias y en qué aspectos funcionó el programa (Maxwell, 2012: 658).

Para Maxwell (2012) la idea de que los experimentos pueden proveer conclusiones válidas generales sobre el efecto de una intervención, sin entender el verdadero proceso causal que estuvo operando para ello, los contextos específicos en los que estos procesos estuvieron situados, o el significado que la intervención y los contextos tenían para los participantes, es una ilusión. Necesitamos los métodos cualitativos para entender qué funciona y por qué (Maxwell, 2012: 658-659).

Los aspectos clave para la replicabilidad de resultados en distintos contextos

Ya hemos visto que la evaluación oficial general del programa arroja indicios de un impacto positivo del programa en la persistencia y (menos contundente) en la aprobación. Por tanto, resulta pertinente preguntarse qué características del programa hacen que sea más o menos esperable observar buenos resultados a nivel de un centro particular. Para ello, un enfoque de referencia lo ofrece Woolcock (2013) al analizar la problemática de la validez externa en las intervenciones “complejas”. Identifica tres dimensiones para orientar la búsqueda de lo que llama “hechos clave” que pueden determinar que los resultados encontrados en un contexto puedan extenderse a otro: “densidad causal”, “capacidad de implementación” y “expectativas razonadas” (Woolcock, 2013: 234).

En primer lugar, la *densidad causal* refiere a la medida en la que una intervención o sus elementos son “complejos”. Una entidad con baja densidad causal sería una en la que los elementos constitutivos interactúan de manera muy predecible. A modo de ejemplo, un reloj de muñeca puede ser una obra magnífica de microingeniería pero su simplicidad radica en que cada elemento del proceso es perfectamente comprensible. Las intervenciones con baja densidad son ideales para la

evaluación con experimentos controlados (que implican asignación aleatoria al tratamiento) porque es razonable que el impacto de un elemento particular pueda aislarse y entenderse. La mayor parte de los experimentos controlados exitosos en la literatura sobre desarrollo, como las píldoras anticonceptivas, los libros de texto, los mosquiteros para la malaria, el tamaño de las clases, las cámaras para reducir el ausentismo docente, se basan en intervenciones (o aspectos de las intervenciones) con relativa baja densidad causal. En estos casos se tiende a eliminar la “caja negra”, todo lo que va dentro de la caja, esto es, los mecanismos que conectan insumos con resultados, es conocido o conocible (Woolcock , 2013: 235).

Las entidades con alta densidad causal se caracterizan por una gran incertidumbre, que es función de una variedad de caminos y circuitos conectando los insumos, las acciones y los resultados, la apertura de la entidad a influencia exógenas, y la capacidad de los elementos constitutivos (sobre todo las personas) de actuar discrecionalmente. Algunos ejemplos son los proyectos de empoderamiento de las mujeres o intervenciones que intentan cambiar el comportamiento sexual adolescente en relación a enfermedades de transmisión sexual. Precisamente porque el impacto de estas intervenciones no puede aislarse completamente y es altamente dependiente de la calidad de la implementación, cualquier impacto observado tiene alta probabilidad de cambiar con el tiempo, entre contextos y entre diferentes escalas de implementación (Woolcock , 2013: 235).

Woolcock (2013) propone cuatro preguntas que permitirían distinguir los problemas que se abordan en las intervenciones: i) ¿cuántas interacciones persona a persona se requieren? (por ejemplo, el proceso educativo requiere múltiples interacciones entre docente y alumno); ii) ¿cuánta discreción se requiere de los agentes que están en la “línea de frente” de la implementación?; iii) ¿cuánta presión tienen los agentes de implementación para hacer algo distinto a responder de manera constructiva al problema (en otra palabras si existen incentivos para no “hacer lo correcto”)?; iv) ¿en qué medida se requiere que los agentes de implementación elijan entre un menú de soluciones conocidas o que innoven in situ (Woolcock , 2013: 235).

Desde el punto de vista de los programas, los problemas realmente “complejos” son intensivos en interacciones, requieren considerable discreción de parte de los agentes implementadores, imponen importantes presiones a estos agentes para hacer otras cosas en lugar de implementar la solución y no ofrecen una solución

de antemano. Las soluciones a este tipo de problemas suelen ser muy idiosincráticas y específicas del contexto y debería considerarse a priori que su validez externa es cero (Woolcock , 2013: 236).

En segundo lugar, la *capacidad de implementación* refiere a la medida en que, en un contexto específico, puede implementarse fielmente el tipo de intervención considerada. El hecho de considerar el “diseño” de un programa como el agente causal de los resultados observados tiene el riesgo de pasar por alto las dinámicas de la implementación, o al menos asumirlas como no problemáticas. Una buena implementación es un requisito para el éxito de las intervenciones, especialmente de las complejas. La presencia de organizaciones implementadoras con la capacidad requerida debería demostrarse antes que asumirse (Woolcock, 2013: 237).

En tercer lugar, las “*expectativas razonadas*” involucran dar cuenta de si las afirmaciones sobre el impacto se entienden en el marco de una teoría del cambio que especifique qué puede esperarse razonablemente alcanzar y cuándo. En las evaluaciones de impacto suele asumirse que el cambio en el tiempo es monótonamente lineal. De hecho, las representaciones gráficas suelen unir “el antes” y “el después” con una línea recta. Sin embargo, esto es solo un supuesto, la trayectoria podría ser escalonada o incluso ser una curva “J” en la que primero la variable de resultado disminuye y luego mejora. Adicionalmente, los momentos en los que se recolectan los resultados del seguimiento son mayoritariamente arbitrarios. Con marcos de tiempo variables y trayectorias de impacto no lineales pueden obtenerse resultados muy variados acerca de si un programa funciona o no (Woolcock , 2013: 238). Así, los tomadores de decisiones necesitan una teoría coherente sobre el cambio que les permita evaluar los hallazgos sobre el impacto del proyecto “a la fecha” y su impacto probable “en el futuro”; una “metodología rigurosa”, solamente, no puede resolver este problema (Woolcock , 2013: 239).

En este marco, Woolcock considera que en el caso de intervenciones complejas, el análisis sistemático de estudios de casos tiene ventajas comparativas para identificar los “hechos clave” necesarios para tomar decisiones sobre la generalizabilidad de las intervenciones (Woolcock , 2013: 241).

Estrategia de investigación

La estrategia para abordar el problema de investigación y cumplir los objetivos consistió en definir un grupo reducido de centros donde se encontrara funcionando el programa, para realizar el seguimiento de la implementación y de resultados asociados al impacto del programa. Considerando los recursos disponibles para la investigación, se definió a priori abordar tres centros.

Para la selección de éstos últimos el criterio utilizado fue considerar un territorio común en el que las condiciones socioeconómicas y de contexto educativo fueran desfavorables respecto al promedio del departamento de Montevideo, ya que se trataría de un público acorde a los objetivos del programa. Por otra parte, la decisión de compartir el territorio tenía la intención de mantener cierta homogeneidad en el contexto, de forma de intentar identificar diferencias producto del programa o propias de los centros. Sí se incluyó intencionalmente el criterio de contar con centros de los dos ámbitos institucionales: centros pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria (CES), o sea, liceos; y centros del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), esto es pertenecientes a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

En base a estos criterios se optó por concentrar la investigación en tres centros de la zona de Maroñas que estaban implementando el programa, dos liceos y una UTU.

Técnicas de investigación

La combinación de objetivos que buscaban estudiar la implementación y el impacto el programa requirió un diseño que combinara distintas técnicas de investigación.

Procesamiento de registros de actas de fin de curso

Se comenzó abordando el contexto de los centros en base a indicadores agregados de resultados de fin de curso de los grupos de primer año de EMS entre 2008 y 2012. Esto fue posible realizarlo en los dos liceos seleccionados pero no se logró en el

centro UTU debido a que se nos informó que el sistema administrativo no permitía obtener resultados por grupo de manera razonablemente sencilla.

Esta fase requirió un minucioso trabajo de conteo de resultados individuales de los grupos de primer año de EMS a partir de la revisión de dos tipos de actas físicas (en papel): las actas de la reunión final de fin de curso (habitualmente en el mes de noviembre de cada año) y las actas de los resultados en suspenso de los estudiantes que definen su situación a partir de los exámenes de febrero del año siguiente.

Cada año se revisaron dos tipos de actas para 28 grupos en total, y de esta manera para el período 2008-2012 se logró obtener el resultado de fin de curso de 4.617 estudiantes.

Entrevistas a actores encargados de la implementación del programa

Se realizaron dos entrevistas para conocer aspectos del diseño e implementación general del programa. Una de las entrevistas se hizo al coordinador de la Unidad de Gestión del Programa. La segunda entrevista se realizó a responsables del programa PROGRESA de la UDELAR quienes estuvieron a cargo del diseño original de los espacios de referencia y apoyan su implementación.

Para el estudio de la implementación del programa en territorio se entrevistaron a los directores (y en dos centros subdirectores) y articuladores pedagógicos de los tres centros, y un referente par en cada centro⁹. En el caso de los directores y articuladores y especialmente en los liceos, además de instancias propiamente de entrevistas se dieron diversas oportunidades de intercambio a partir del contacto que propició el proceso de investigación, que brindaron información relevante.

Observaciones de los espacios de referencia

En el centro de la UTU se planteó realizar un ER y en los liceos dos ER en cada uno, uno en la mañana/mediodía y otro en la tarde, pero en uno de los liceos no se logró conformar el de la mañana/mediodía. De modo que funcionaron cinco ER en total,

⁹ Las entrevistas a los RP fueron realizadas por Flavia Pereira.

uno de ellos (el de la mañana) no pudo observarse. Esto se debió a que fue el ER que comenzó más tarde (mes de setiembre), optamos por dejar pasar un par de encuentros para que se “afiance”, luego de algunos malentendidos en la coordinación con el AP se fijó la observación para el 6 de noviembre pero no concurrió ningún estudiante. De todos modos, se observó una charla espontánea de evaluación entre los RP, el AP y el docente progresista que aportó elementos valiosos para la investigación (ver recuadro 5).

Recuadro 5: Fecha de las observaciones			
Centro	Fecha	Día	Horario
Centro A	10/08/2013	Martes	Tarde
Centro B	26/09/2013	Jueves	Tarde
Centro C	23/09/2013	Lunes	Tarde
Centro C	06/10/2013	Lunes	Tarde
Centro C	06/11/2013	Lunes	Mañana*
Fuente: Elaboración propia.			
*No asistieron estudiantes y se observó una charla espontánea de evaluación entre los RP, el AP y el docente progresista			

Se utilizó una pauta de observación orientada principalmente a captar las actividades realizadas en los ER. Adicionalmente se registró la cantidad de estudiantes participantes y las dinámicas de participación. Se orientó también a tomar notas del tipo de vínculo entre estudiantes y RP¹⁰.

Encuesta y seguimiento por registros administrativos a la cohorte de primer año de Educación Media Superior

Para describir el perfil de los estudiantes de los centros así como parte del modelo de evaluación de impacto se relevó, en primer lugar, una encuesta autoadministrada en papel a los estudiantes de primer año de EMS en los tres centros en la semana del 20 al 24 de marzo de 2013. La encuesta se aplicó a todos los estudiantes presentes en los centros al momento de la aplicación y se obtuvo una tasa de respuesta global del 84% (ver cuadro 3).

¹⁰ El trabajo de campo de las observaciones fue realizado por Flavia Pereira

<i>Cuadro 3: Población y tasa de respuesta de la encuesta</i>			
	Inscritos a 1° EMS	Encuestados	Tasa de respuesta
Centro C	399	319	80%
Centro B	450	394	88%
Centro A	61	54	89%
TOTAL	910	767	84%
Fuente: Elaboración propia			
Nota: El centro A cuenta con un Anexo en otro barrio con un grupo de 1° EMS que no fue incluido en la investigación.			

El cuestionario se conformó adaptando formularios del Proyecto PISA-L y básicamente recabó características demográficas de los estudiantes (sexo y edad), origen socioeconómico (ocupación y educación de los padres), trayectoria educativa entre 2008 y 2012 y dedicó buena parte a las características del centro y la experiencia en tercer año de CB.

Como se mencionará más adelante, se construyó una medida de persistencia para aproximar al impacto del programa. Para ello se obtuvieron las listas de inscripción a cursos (en papel) en dos de los centros (C y B) al 12 de marzo de 2014¹¹ y se realizó un minucioso trabajo para “matchearlos” con el total de inscriptos y el subgrupo correspondiente a los encuestados. Esta información se utilizó de insumo para estimar el impacto del programa en la persistencia utilizando la técnica de Propensity Score Matching.

¹¹El centro de la UTU no se incluyó en la evaluación de impacto porque, como se verá más adelante, solamente resultaron tres becados de primer año de EMS. En caso de haber necesitado de los datos había además problemas con la obtención de los datos en el centro debido a que el sistema allí no permitía la obtención de resultados por grupo. Además una de las orientaciones fue discontinuada debido a la baja cantidad de estudiantes, lo que hubiera complicado el proceso de obtención de información.

CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DE LA ZONA, LOS CENTROS Y LOS ESTUDIANTES

La zona de Maroñas y el nordeste de Montevideo

Para considerar la zona en la que se insertan los centros delimito en base a estudios previos (Fernández y Alonso, 2011) una amplia zona en el nordeste de Montevideo que se corresponde con la totalidad del barrio Ituzaingó, con una parte importante del barrio Flor de Maroñas, una pequeña porción de Villa Española y con una parte menor de lo que el Instituto Nacional de Estadística (INE) identifica como barrio Maroñas-Parque Guaraní (Alonso & Fernández, 2012). Las estimaciones que se reportan fueron hechas por Fernández y Alonso (2011) con base en la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del año 2009¹².

Maroñas es una zona con alta incidencia de factores de riesgo para la educación. La pobreza de ingresos se estimó para 2009 en el 45% de los residentes, un nivel elevado en comparación al resto de Montevideo (32%). En la comparación del nivel de pobreza de ingresos respecto al resto de Montevideo por grupo de edad se observó que la brecha se ampliaba entre los adolescentes de 14 a 16 años (12,9 puntos porcentuales más en Maroñas que en el resto de Montevideo) y los jóvenes adultos de 25 a 29 años, de modo que los autores observaban que: *“En principio, cabría decir que en esta zona los adolescentes y jóvenes parecerían estar comparativamente más desprotegidos que en el resto de Montevideo. Esto es, los instrumentos de la política social universalista parecerían ser menos eficaces (o más ineficaces) que en el resto de la ciudad”* (Fernández & Alonso, 2011).

Se estima viven alrededor de 33 mil personas. Uno de cada diez habitantes de la zona se encuentra en el grupo de edades entre 14 a 19 años (unos 3 mil jóvenes) que constituyen la población objetivo de la EMS (Fernández & Alonso, 2011). Al abordar la asistencia escolar, el análisis promediando el período 2006-2009 muestra que al igual que en el resto de Montevideo, prácticamente todos adolescentes de entre 11 y

¹² En la ECH se marcaron los segmentos censales pertenecientes a las secciones censales 11 y 17 (Fernández & Alonso 2012).

13 años se encuentran asistiendo a la educación (98%). Luego, entre los 14 y los 16 años (pleno CB) la asistencia baja a 85%, con niveles algo por debajo que el resto de Montevideo (88%). Finalmente, entre los 17 y los 19 años (EMS) la asistencia escolar en Maroñas vuelve a bajar y se ubica en 54%, ahora sí con una distancia destacada respecto al resto de Montevideo (13 puntos porcentuales menos) (Fernández & Alonso, 2011: 15). La mitad de los adolescentes aprobó el CB, un nivel claramente inferior al de Montevideo (63%), en tanto que el 28% de los jóvenes de 20 a 24 años culminó la EMS, frente al 51% de Montevideo (Fernández & Alonso, 2011: 19).

En este territorio extenso y estructurado por los ejes de Gral. Flores y Camino Maldonado, se observan segmentaciones en el tejido urbano que yuxtaponen más que articulan, barrios planificados (por ejemplo Jardines) desarrollos asociados a empresas (Ituzaingó) o instituciones (Punta de Rieles con el cuartel), y también asentamientos tanto recientes como antiguos.

Los centros

La diversidad de orígenes sociales asentados en el territorio se plasma en el perfil de la población de los tres centros educativos estudiados. Fruto de la realización de observaciones participantes, revisión de registros administrativos para los años 2008 a 2012 y de entrevistas a docentes y directivos, se presenta una síntesis de cada uno de ellos.

Centro A

El centro A es el más antiguo y a la vez el más pequeño de los tres. Se estableció como escuela técnica hacia fines de los años sesenta ocupando el viejo local de una fábrica, “la corchera”, de la cual subsiste como ícono su chimenea. Aunque ha sido varias veces remodelado, persisten problemas originados en la incongruencia entre el destino inicial del edificio y su actual finalidad. Como otras escuelas técnicas de UTU, ofrece una amplia diversidad de programas, desde la Formación Profesional Básica hasta el Bachillerato Tecnológico. Tiene un prestigio relativo importante en el barrio, cuestión que se traduce en ser la opción institucional preferida entre los egresados de 6° Primaria en la zona, dando lugar a una demanda insatisfecha y disputa por los 120

cupos disponibles anualmente en el Ciclo Básico Tecnológico (Alonso & Fernández, 2012; Alonso, 2011).

Los equipos de direcciones en los últimos diez años no se han mantenido por más de dos años. La directora ocupó su cargo en 2012 y se había desempeñado anteriormente en un centro del interior del país. Relata una serie de problemas para abordar la gestión del centro, principalmente por la falta de personal (adscriptos, administrativos y personal de limpieza), que lleva a la dirección a ocuparse de una serie de temas que no serían propiamente la dirección: “*esto es muy desgastante*” (Entrevista A1).

La directora señala haber encontrado una situación compleja en el centro y haber comenzado o acentuado una serie de procesos de cambio. En primer lugar, cabe destacar una “vocación de integración” con la comunidad. La Escuela desarrolla una serie de “cursos comunitarios” que son ofertas educativas desarrolladas en distintas locaciones fuera de la escuela orientados a acercarlos al público (existen trece locaciones) (Entrevista A1).

En este sentido, ha comenzado un proceso integración con redes locales que aparentemente no existía anteriormente: “*yo trabajaba en el interior y venía de integración, cuando llegué hablé con el alcalde y le pedí nombres y direcciones (...) antes no había vínculos*”. La Escuela comienza a articularse con el SOCAT¹³, MIDES, Centro Comunal Zonal y la Policlínica. En esta línea, en 2013 se trabajó con la intendencia de Montevideo para realizar algunas obras en la zona: colocación de semáforos y creación de paradas de ómnibus. Para ello, los ingenieros de la

¹³El SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) es un servicio del MIDES que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio. Los equipos de SOCAT de todo el país se integran por 2 a 4 técnicos profesionales del área social, y operan estableciendo vínculos en el terreno a través del Servicio de Orientación y Consulta (SOC), los cuales funcionan en locales de referencia comunitaria como escuelas, centros de salud, etc. La atención ciudadana desarrollada en estos servicios, permite tomar contacto con diversas necesidades en el plano individual, familiar o barrial comunitario, realizando entonces una primera recepción, y orientación para su resolución (MIDES, <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14069/2/innova.front/socat>, consultado 27/07/14).

intendencia concurren a la UTU, junto con vecinos y comerciantes de la zona a acordar estos trabajos (Entrevista A1).

En segundo lugar, a la interna de la escuela también se han desarrollado una serie de proyectos que serían iniciativa de la nueva dirección y que en 2013 apuntaron a mejorar la infraestructura, al tiempo que pretenden integrar a docentes y estudiantes a la escuela. Se pidió a los docentes que presentaran proyectos de acuerdo a las características de sus materias y en otros casos desde la dirección se sugirieron propuestas. Así en 2013, a partir del trabajo de docentes y estudiantes, se construyó una nueva dirección y subdirección, se colocaron nuevas rejas de protección para la escuela y se comenzó la construcción de una biblioteca que finalizó en 2014 (Entrevista A1).

En cuanto a los docentes, desde la dirección se relata una situación compleja al llegar a la escuela y que habría empezado a evolucionar positivamente. Se distinguen tres tipos de docentes. Un primer tipo son los docentes identificados y comprometidos con la institución y la tarea docente, que serían a aproximadamente la mitad del plantel. Un segundo tipo, *“alrededor de un 30%”* son aquellos docentes que desarrollan responsablemente su tarea pero no tienen sentido de pertenencia con el centro: *“cumplen y se van, no se identifican con la institución”*. El resto de los docentes (que serían el 20% restante) son los problemáticos, pues se muestran sumamente desinteresados del trabajo docente y faltan con gran frecuencia: *“no les importa nada”*. Este último tipo de docentes habría sido más frecuente anteriormente (Entrevista A1).

Por otra parte, se señala como problemático que solamente una minoría de profesores son egresados de formación docente, otros son docentes que cuentan educación formal en la materia pero no tienen formación pedagógica y el resto no tienen ninguna educación formal. Esta diversidad complicaría la posibilidad de desarrollar un enfoque pedagógico común (Entrevista A1).

En cuanto a los padres, no existe una participación regular (Entrevista A1).

Centro B

El centro B es el más concurrido de los tres. Fue establecido como liceo en 1999 como parte de la política de especialización funcional por ciclos que emprendiera el Consejo

de Secundaria con el Plan de 50 Medidas para Mejorar la Calidad de la Educación de 1993. Se ubica en una zona con alta segmentación urbana puesto que combina lo que fuera un conjunto pequeño de casas-quintas de los años veinte junto con asentamientos y complejos habitacionales de los noventa. A comienzos de la década pasada ocupó su actual edificio, construido con este propósito. En su cercanía tiene dos liceos de CB y otro liceo más antiguo de Bachillerato.

A partir de las observaciones se percibe un buen clima en el centro. Esto se refleja en la estética del centro, que muestra apropiación por parte de los alumnos. Los muros externos están pintados con un estencil de la cara de un reconocido referente de la cultura uruguaya y al interior las paredes tienen más esténseles de caras de estudiantes, de otros jóvenes, con la temática de Derechos Humanos, la caligrafía de los murales y las imágenes es muy comprensible y poco rígida. La pintura fue realizada con la participación de los estudiantes. En una de las visitas el patio de entrada estaba lleno de jóvenes que se encontraban en recreo intentando remontar unos barriletes (se supone, hechos en algún trabajo de clase). Se muestran muy amables y saludan con cordialidad. Al ingresar al centro se observan en las paredes una serie de dibujos y mensajes hecho por los estudiantes, prolijamente ordenados con un enfoque artístico. A continuación se encuentra la biblioteca cuyas ventanas se encuentran empapeladas con fotos de parejas de estudiantes de distintos años que se han conformado en el centro.

Algo que tal vez pueda llamar positivamente la atención en un centro público inserto en un contexto social de vulnerabilidad, es que todos los salones cuentan con pantallas LCD y aire acondicionado. Incluso cabe mencionar que no existen aparatos de aire acondicionado en la oficina del director, ni en la administración ni en la sala de profesores. Los LCD son usados para presentaciones por parte de los docentes, proyección de videos y para comunicaciones internas. De hecho, una de las formas de publicitar CE fue con un mensaje fijo que aparecía en las pantallas e indicaba que todos los estudiantes debían anotarse.

A diferencia de los otros dos centros, en los que los directores han variado sistemáticamente, en este caso el director ha sido el mismo desde la fundación del centro. Se trata de una persona originaria de la zona, que describe que su enfoque pretende generar una “comunidad educativa” integrada y que vive su rol con una actitud positiva: “*(Dirigir el centro) es una gran satisfacción, lo disfruto mucho, no lo*

siento como un trabajo” (Entrevista B1). En las observaciones se verificó que es común la presencia del director en los pasillos y que se da el saludo mutuo entre el director y los alumnos muchas veces en base los nombres propios de cada uno. El saludo cordial y con confianza también se verifica respecto a profesores. Adicionalmente, la oficina de administración es también accesible, los estudiantes entran y salen sin problemas (algo que no ocurre en los otros dos centros), y de hecho varias de las inscripciones a CE las hacen los estudiantes utilizando los computadores de administración. En un marco como este se afirma: *“Con respecto a lo vincular, la batalla está ganada. Hay buenos vínculos con la institución. Con respecto a lo curricular no tanto, hay presiones familiares de los padres para que ingresen al mercado de trabajo. Los alumnos valoran lo curricular, pero no tanto”* (Entrevista B1). La buena integración general alcanza a CE, a modo de ejemplo, se percibe que docentes y funcionarios saben quiénes son los RP y donde deberían estar o funcionar y con quién hablar para saber si hay cambios de situación.

Desde la dirección se entiende que los docentes están comprometidos y renuevan su compromiso año a año *“a pesar de que varios viven lejos”*, debido a que comparten el enfoque del liceo. Del plantel docente *“alrededor del 85% es estable”*. El resto de los docentes que rotan estarían más asociados a las materias que tiene pocas horas (por ejemplo, educación musical, estudios económicos y sociales). Los docentes del centro serían un grupo joven, en su mayoría concentrado en un rango de 25 a 45 años. La participación de los docentes en la gestión es a través de las reuniones de coordinación las que son *“bastante autogestionadas”*. Allí además de seguimiento de los estudiantes, se tratan temas de gestión sobre todo vinculados a mantenimiento de infraestructura e insumos. Pero lo más destacado y *“lo más importante”* es que en este ámbito se discuten *“proyectos interdisciplinarios”*. Así, por ejemplo, en 2013 se eligió para trabajar la temática de Derechos Humanos y varias materias articularon su participación. El trabajo incluyó una actividad el día del patrimonio donde se realizó una muestra de fotos en el hall del centro y una recorrida por el barrio guiada y animada con participación de los estudiantes. De la coordinación también surgieron los *“cursos de perfeccionamiento en servicios”* que son cursos o talleres sobre temáticas vinculadas a la educación. Por ejemplo, docentes que tienen una doble titulación ofrecen un taller sobre alguna temática, como

dificultades de aprendizaje (por parte de una docente que además es psicóloga (Entrevista B1).

La articuladora de CE también enfatiza el apoyo entre profesores y que esto es un aspecto propio del centro: *“Hay muchos profes, incluso acá, que creen que el trabajo es solo en el aula. Pero lo que tiene este liceo, y mirá que he estado por varios liceos, es que puedo decirle a cualquiera del equipo “mirá no se cómo encarar esto” y no te van a hacer sentir mal, no te van a tratar como una estúpida, al contrario siempre vas a tener a alguien al lado para que te impulse a buscar las alternativas. Hay como una complementariedad salada, cada uno desde su rol apoya (...) y eso para mí es mortal”* (Entrevista B3).

En el centro funciona una reunión de padres semanal aunque la cantidad de padres que participa regularmente, es muy reducida, con alrededor de ocho padres. Sin embargo, a pesar de esta baja participación es el único de los tres centros en los que se verifica un funcionamiento regular en comisión de padres. Los temas abordados en las reuniones de padres giran en torno a la realización de eventos sociales, sobre todo con la finalidad de la recaudación de fondos. En 2013 desde la comisión de padres se promovió la presentación de dos iniciativas en el “Presupuesto Participativo” que finalmente fueron aprobadas: construcción de un observatorio astronómico y un espacio cultural y deportivo (Entrevista B1).

En cuanto al vínculo con redes locales, se destaca la Policlínica que cuenta con un espacio de atención al adolescente a donde se derivan estudiantes que pueden necesitar atención o contención por temas psicológicos o de salud física. También existe intercambio con el SOCAT que cuenta con asistentes sociales y educadores y donde eventualmente se derivan estudiantes, al tiempo que cuenta con una radio comunitaria en la que algunos estudiantes, sobre todo de bachilleratos artísticos, son invitados a participar. Por último, existe un buen vínculo con el Programa Integral Metropolitano (PIM), a través del cual, por ejemplo, los estudiantes visitan facultades. En 2013 el PIM apoyó las actividades sobre la temática de derechos humanos (Entrevista B1).

En el centro también funciona desde 2011 Interfase, el programa de tránsito educativo que ofrece tutorías académicas. El programa tiene una relevancia destacada por la cantidad de estudiantes de cuarto año de liceo que atiende, unos 281 en 2013, lo

que representa un 62% de la matrícula de cuarto año del centro y cerca de cuatro veces la cantidad de estudiantes que fueron cubiertos por la beca de CE.

Cabe destacar también la iniciativa Espacio de Orientación y Escucha impulsada desde el centro. Se trata de un ámbito de continentación de los estudiantes en donde una psicóloga y una médica comunitaria atienden a estudiantes que se acercan voluntariamente. El espacio funciona todos los días cuatro horas en cada turno, matutino y vespertino. En este espacio es frecuente la participación de estudiantes de cuarto año de liceo, y algunos de los temas de consulta han sido angustia, embarazo y adicciones. Aquí se los atiende y, en caso de ser necesario, se los deriva a otras instituciones especializadas.

Centro C

El centro C está en la frontera entre un barrio histórico de Montevideo y una de las zonas con mayor marginalidad de la ciudad. Este entorno social contrasta con un edificio relativamente nuevo, amplio y funcional. Se encuentra ubicado hacia la mitad de la manzana y no es visible claramente desde la vereda. Los espacios del liceo parecen estar apropiados y construidos por los estudiantes en conjunto con la institución por lo que es ameno llevar a cabo las actividades propias de CE en este contexto. En la proximidad se encuentran tres liceos de CB. Fue uno de los primeros centros en ingresar al Programa en 2011, con destacado entusiasmo por parte de sus directivos.

El centro fue fundado en 2005 y, desde entonces, los directores no han durado en general más de dos años en el cargo. La directora actual ingresó en 2013. En el origen del centro se encuentra una de las características determinantes de su cultura general y de la de su cuerpo docente en particular. El liceo se conforma a partir de la separación del nivel de bachillerato correspondiente a otro centro de la zona que hasta el momento impartía el ciclo de secundaria completo y que desde entonces oferta el CB. El plantel docente del liceo original que impartía el bachillerato y una parte de los funcionarios se trasladó al centro C y en general se mantuvo desde entonces. Este grupo se considera fundador del centro y ello ha forjado una identidad colectiva fuerte. Con el correr del tiempo, la participación de este grupo original ha ido disminuyendo y en la actualidad serían aproximadamente la mitad del cuerpo de

profesores. En cuanto a la edad, se trata de “*gente grande*” varios con cerca de treinta años de trabajo y cerca de jubilarse. Se califica al grupo de docentes fundacional como muy abierto a la recepción del resto de los docentes. Estos últimos son en general de la zona, pero es un grupo con mayor rotación (Entrevista C1).

Desde la dirección se considera que el clima del centro se caracteriza por muy buenos vínculos interpersonales, tanto entre docentes como entre docentes y estudiantes (Entrevista C1).

El buen vínculo de los docentes permite una serie de acuerdos operativos que facilitan su trabajo, como por ejemplo la asignación de prácticos, turnos de cada docente, uso de espacios, entre otros. Sin embargo, a pesar del buen vínculo entre docentes, no hay un enfoque pedagógico acordado colectivamente, sino que cada docente trabaja individualmente: “*En general los enfoques pedagógicos son tradicionales, no hay predisposición a trabajar en proyectos (...) no se salen del libreto*” (Entrevista C1). Tampoco participan activamente en la gestión del centro en los temas planteados en las reuniones de coordinación.

En cuanto a la exigencia por parte de los docentes, predomina un nivel “*relativamente alto*”, orientado por un enfoque propedéutico, esto es, que no se debería facilitar la promoción de estudiantes que luego pueden ingresar al nivel terciario (Entrevista C1).

El vínculo y el clima en el centro entre y con los estudiantes se considera muy bueno, los conflictos serían una excepción: “*(...) los chiquilines valoran el liceo como un lugar de integración*” (Entrevista C1).

No se verifica participación de los padres en la gestión del centro. El vínculo viene dado por los actos administrativos (inscripción, ir a buscar carnets, etc.). De todos modos, la percepción desde el liceo es que los padres tienen una valoración positiva del centro (Entrevista C1).

Respecto a la inserción en redes locales, el centro tiene vínculos con el SOCAT (derivación de alumnos para atención psicológica), un complejo deportivo (estudiantes que practican natación), la Policlínica (orientación en temas de sexualidad) y otro liceo de la zona (encuentros corales). Se percibe al centro relativamente aislado en este sentido: “*La ubicación física del centro medio como encerrado en la mitad de la manzana es como una metáfora de este aislamiento*” (Entrevista C1).

En el centro se destaca la oferta de las siguientes actividades extracurriculares: a) el Taller Artístico Literario que es caracterizado como “muy exitoso”, donde participan alumnos (aproximadamente 30 alumnos regularmente), exalumnos y algunos docentes; b) Pintó Deporte, programa de integración deportiva inter-liceal con participación del centro en hándbol, básquetbol y fútbol; c) Taller de Educación Sexual, d) Coro del liceo (aproximadamente 30 alumnos participan semanalmente), y e) un Foro Animé (aproximadamente 10 alumnos participan semanalmente por propia iniciativa, sin adulto referente) (Entrevista C1).

En el marco del temática bajo análisis, cabe destacar que, motivados por la problemática de la “deserción”, se elaboró un “Proyecto de centro”¹⁴ que comenzó a implementarse en 2008 orientado a la “*inclusión, permanencia y pertenencia*”. El proyecto iniciaba su diagnóstico presentando algunas de los ejes señalados en la discusión académica nacional contemporánea: “*Urge reflexionar sobre los fenómenos de deserción y fracaso escolar, investigar sobre la capacidad de retención de las instituciones educativas. Es tiempo de reconocer el fracaso escolar como una expulsión del joven de los centros educativos, y la deserción como fracaso no solo del alumno sino del sistema educativo y la sociedad*”. De manera alineada, el proyecto planteó como objetivos:

- “*Reducir los índices de deserción y repetición de los estudiantes*”
- “*Promover prácticas que apunten hacia la inclusión, permanencia y sentido de pertenencia*”.

Esto dio lugar a varios “proyectos satélites”: Maratón de Lectura, Investigación sobre adicciones, Taller de robótica, Foro de Animé, Encuentros Deportivos, Taller Artístico Literario, Ciclo de Charlas Culturales, Espacios de Aprendizaje y Torneo de Ajedrez. El Proyecto de Centro como tal puede decirse que funcionó entre 2008-2010 pero muestra la preocupación por la temática en el liceo, y el “exitoso” Taller Artístico Literario, así como el Foro de Animé son sus legados.

¹⁴ Presentación disponible en la web del centro

Datos administrativos generales y sobre Compromiso Educativo en los centros

El cuadro 4 muestra la evolución de los alumnos inscriptos a primer año de EMS para los dos centros en los que fue posible acceder a la información, y los inscriptos en los tres centros para 2013. Puede observarse que se trata de dos centros “grandes” uno de casi 400 alumnos y otro de 450 en primer año de EMS, mientras que el centro correspondiente a UTU es “pequeño”, de unos 60 alumnos en el primer año del nivel en 2013¹⁵, aunque registra un crecimiento relativo destacado (27%), si se contrasta con el año 2008. El centro C muestra una oscilación pronunciada en su matrícula, con una tendencia a la baja entre 2010 y 2013 que representa el 20%. La caída en la matrícula del centro C en 2013 podría estar asociada a la apertura de dos grupos de bachillerato en el liceo de la zona del cual se “desprendió” el nivel de bachillerato y que hasta el momento era solamente de CB. El centro B muestra estabilidad en su matrícula.

<i>Cuadro 4. Alumnos inscriptos en primer año de EMS por centro, según año</i>						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Centro A	48	--	--	--	--	61
Centro B	452	441	440	458	433	450
Centro C	442	470	516	488	477	399

Fuente: Elaboración propia en base a registros administrativos de los centros. Los datos 2008-2012 corresponden a la información de las actas de resultados finales. Los datos 2013 provienen de las listas del mes de abril 2013.

Al compararse los resultados finales de las generaciones por centro se observan diferentes realidades. En promedio, para el período 2008-2012, en el Centro C la promoción en 1° de Bachillerato se ubica cercana al 60% (similar al promedio de Montevideo para 2012), mientras que en el Centro B se encuentra por debajo del 50%. Entre quienes no promueven, en ambos centros la amplia mayoría repite el año, aunque la relación entre Repite/Recurso muestra que el Centro C tiene mayores

¹⁵ El centro de la UTU cuenta con un anexo en otro barrio con un curso de 1° de EMS que no formó parte de esta investigación.

niveles de alumnos recursantes que el Centro B¹⁶. Más allá de la diferencia notoria en el promedio, cabe observar que la variación anual en los resultados de ambos liceos es bastante reducida (alrededor del 10%), lo cual hace descartar que lo observado para una generación de ingreso pudiera ser catalogable como una cuestión excepcional.

Cuadro5. Resultados finales del curso de los alumnos inscriptos en primer año de EMS por centro, según año							
	2008	2009	2010	2011	2012	Prom.	CV (*)
Centro B							
Promovido	42%	44%	46%	55%	46%	47%	9.6%
Repite	48%	47%	42%	36%	42%	43%	10.0%
Recurra	9%	9%	12%	9%	12%	10%	14.4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%		
Base	452	441	440	458	433		
Centro C							
Promovido	52%	56%	64%	63%	57%	58%	7.7%
Repite	38%	31%	25%	25%	28%	29%	16.5%
Recurra	10%	12%	11%	12%	16%	12%	16.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%		
Base	442	470	516	488	477		
Fuente: Elaboración propia en base a registros administrativos de los centros. Los datos 2008-2012 corresponden a la información de las actas de resultados finales. No se cuentan con información año a año para el centro A. (*) Coeficiente de Variación multiplicado por 100.							

Los niveles de aprobación de los centros los ubica en una peor situación respecto al promedio CES. Específicamente para el año 2012 el nivel de aprobación del primer año de EMS del CES fue de 67% (ANEP, MIDES, 2014:81), de modo que los centros B y C se ubicaron 21 y 10 puntos porcentuales por debajo, respectivamente.

La postulación e incorporación de estudiantes a CE se muestra en el cuadro 6. La postulación al programa para primer año de EMS constituye un fenómeno excepcional que a lo más asciende a uno de cada tres inscriptos en el Centro B. Sobre esta base, la mayor tasa de incorporación se observa en el Centro C. Los participantes aún así son una pequeña proporción en el conjunto de los estudiantes de cualquiera de los tres centros educativos.

¹⁶ Los alumnos que no aprueban hasta seis materias pueden *recursar* al año siguiente solamente las materias que no aprobaron. Los alumnos que *repiten* (por faltas o porque no aprueban siete o más materias) deben hacer todo el curso nuevamente.

<i>Cuadro 6. Indicadores de becados a CE en 2013 por centro</i>						
	Total Inscriptos CE (aprox.)	Becados	Becados / Inscriptos CE	Becados de 1° EMS	Becados de 1° EMS / Total becados	Becados de 1° EMS / Total matriculados en 1° EMS
Centro C	167	103	62%	17	17%	4%
Centro B	462	182	39%	75	41%	17%
Centro A	24	9	38%	3	33%	4%
TOTAL	681	305	45%	95	31%	10%
Fuente: Elaboración propia en base a información provista por los AP						
Nota: El centro A cuenta con un Anexo en otro barrio con un grupo de 1° EMS que no fue incluido en la investigación, y en el que se inscribieron otros 22 estudiantes y 11 resultaron becados						

La cohorte 2013 de primer año

Una primera aproximación al perfil de los estudiantes inscriptos que iniciaron sus cursos en el primer año de EMS en 2013 se realiza mediante el procesamiento de una encuesta autoadministrada aplicada en el mes de marzo de 2013. De los 910 estudiantes presentes en las listas de los tres centros para el mes de abril de 2013, y que conforman la cohorte de interés para el estudio, se obtuvo una tasa de respuesta global del 84%. El cuadro 7 incluye la descripción sociodemográfica de los estudiantes que cursaron el primer año de EMS en 2013.

Cuadro 7. Perfil sociodemográfico según centro			
	Centro C	Centro B	Centro A
Sexo			
<i>Porcentaje de alumnas mujeres</i>	58%	56%	46%
Edad			
<i>14, 15 y 16 años (dentro de la edad normativa)</i>	82%	84%	50%
<i>17 y más años (extra-edad)</i>	18%	15%	50%
Mayor nivel educativo completado por uno de los padres			
<i>Hasta Primaria o Cursos Básicos de UTU</i>	30%	30%	30%
<i>Ciclo Básico</i>	42%	43%	37%
<i>Bachillerato</i>	26%	26%	30%
<i>Sin dato</i>	2%	2%	4%
Ocupación de los padres (CIUO 88 – CNUO 95)			
<i>Sin información</i>	5%	3%	7%
<i>CIUO 1-4. Directivos / Profesionales / Técnicos / Empleados de oficina</i>	21%	23%	26%
<i>CIUO 5-8. Trabajadores de servicios... / Oficiales... / Operadores...</i>	60%	61%	46%
<i>CIUO 9. Trabajadores no calificados</i>	14%	13%	20%
<i>Base (n)</i>	319	394	54
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013			

Desde un punto de vista sociodemográfico, el perfil resulta típico para cada sector institucional. Mientras en los liceos casi seis de cada diez estudiantes son mujeres, la UTU muestra una matrícula próxima a la paridad entre ambos sexos¹⁷. La distribución por edad muestra dos realidades contrapuestas. Mientras que el centro A tiene una matrícula donde más de la mitad de sus alumnos tienen 17 o más años, en los centros B y C más del 80% de los estudiantes tienen la edad normativa del grado. En cuanto al hogar de origen de los estudiantes, destaca la similitud del perfil entre los centros C y B respecto a la educación y ocupación de los padres, centros que pertenecen al mismo ámbito institucional (liceos), mientras que el centro C muestra algunas diferencias en su perfil, con menor peso en las categorías “intermedias” de educación y ocupación de los padres.

¹⁷ La oferta del centro de UTU para el primer año de EMS incluye tres orientaciones: Administración, Turismo y Carpintería.

El cuadro 8 muestra varios indicadores de eventos de riesgo en la trayectoria educativa¹⁸. La repetición en primer año de EMS no es marcadamente diferente entre los tres centros a pesar de la diferencia sociodemográfica. Tampoco lo es la repetición en el tercer grado de CB. A la misma conclusión se llega cuando se considera el indicador acumulado de repetición en CB y/o en EMS. A su vez, el mayor nivel de repetición de la cohorte se da en 3° de CB y 1° de EMS sugiriendo indicios de problemas en el tránsito entre ciclos.

Cuadro 8. Eventos de riesgo en la trayectoria educativa según centro			
	Centro C	Centro B	Centro A
Repetición en EMS y Básica			
<i>Repitió 1° EMS</i>	19%	22%	17%
<i>Repitió 3° CB</i>	14%	17%	15%
<i>Repitió 2° CB</i>	7%	5%	4%
<i>Repitió 1° CB</i>	3%	2%	4%
<i>Repitió en EM</i>	37%	39%	37%
Repitió algún grado en Primaria	17%	11%	15%
Acumulación de eventos de riesgo en la trayectoria			
<i>Repitió Primaria o EM</i>	48%	45%	46%
<i>No se inscribió o no comenzó cursos</i>	2%	3%	30%
<i>Repitió en la EM o no se inscribió o no comenzó cursos</i>	39%	40%	57%
<i>Repitió en la EM o Primaria o no se inscribió o no comenzó clases</i>	49%	46%	63%
<i>Base (n)</i>	319	394	54
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013			

Por otra parte, la cohorte tiene indicadores de repetición muy inferiores al promedio de Montevideo entre los liceos públicos: en 2012 la repetición en 3° fue del 39% y la reprobación de al menos un año en el CB fue de 77%. Es decir, estos tres centros reciben estudiantes académica y socialmente seleccionados de un entorno sociocultural muy desfavorable.

¹⁸Los indicadores se construyeron en base a preguntas que relevaron la trayectoria educativa de los estudiantes entre 2008 y 2012 y a una pregunta específica de repetición en primaria. Los indicadores de repetición en la Educación Media incluyen las repuestas de repetición por faltas, repetición por razones académicas y abandono de curso.

Las diferencias en los eventos de riesgo según ámbito institucional no está en la repetición de grados anteriores, sino en la “no inscripción a curso” como el “no comienzo de los cursos” (algún año entre 2008 y 2012). Mientras en los liceos es prácticamente nula, en el caso del centro de UTU alcanza el 30%. Es decir, en la UTU aparece una proporción importante de estudiantes con trayectorias académicas que en otro lugar se han denominado “stop-out” (Cardozo, 2010).

Adicionalmente, a partir de la encuesta se cuenta con una aproximación a las experiencias de los estudiantes en el último año del CB, conceptualizado como el comienzo del tránsito hacia la EMS. Se incluyeron 30 ítems que pretendían captar estas experiencias. Once atributos medidos con una escala de importancia cubrían distintas dificultades personales de los jóvenes para estudiar (pregunta 69)¹⁹. Cuatro atributos se orientaban al nivel de los consejos recibidos por distintos actores del centro educativo (pregunta 70)²⁰. Los últimos quince atributos abordaban el trato de los profesores, adscriptos y la exigencia académica, empleando una escala de frecuencia (preguntas 71 y 72)²¹. Para captar las relaciones entre estos atributos se realizó un análisis factorial cuyos principales resultados se presentan en el cuadro 9²².

¹⁹Preg. 69: *Durante el tercer año del Ciclo Básico, ¿con qué grado de importancia se te presentaron las siguientes dificultades para estudiar?* Escala: 5) Muy importante; 4) Importante; 3) Más o menos; 2) Poco importante; 1) No fue un problema.

²⁰Preg. 70: *Durante el tercer año del Ciclo Básico, ¿cómo evaluarías los consejos personales que recibiste durante conversaciones con.... ?* Escala: 5) Muy buenos; 4) Buenos; 3) Indiferentes; 2) Inapropiados; 1) No hubo.

²¹Preg. 71: *Pensando ahora en las relaciones entre profesores, adscriptos y alumnos, ¿con qué frecuencia sucedían las siguientes situaciones en el centro educativo donde cursaste el tercer año del Ciclo Básico?* Preg. 72: *Piensa ahora en tus profesores y en la exigencia académica que predominaba. ¿Con qué frecuencia ocurría que...* Escala: 5) Siempre; 4) La mayoría de las veces; 3) Más o menos; 2) En pocos casos; 1) Nunca.

²² Para realizar este análisis previamente se imputaron los casos sin dato. Los 30 atributos tuvieron en promedio 18 casos sin dato del total de 767 casos de la encuesta (mínimo 10 y máximo 31 casos), al tiempo que 124 casos tenían sin dato al menos uno de los atributos de interés. La imputación se realizó con el método de regresión utilizando como variables independientes los 30 atributos, junto con variables de repetición en la trayectoria educativa y variables básicas: educación y ocupación de los padres, trabajo del estudiante, no vive con los padres, sexo, 17 años o más de edad y centro.

<i>Cuadro 9. Análisis factorial sobre experiencias en 3º CB</i>		
	Correlación con factor	% de la varianza
F1. Dedicación de profesores		15.6%
P72A Frecuencia - Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos	0.724	
P71A Frecuencia - Los profesores se preocupaban mucho por sus alumnos	0.709	
P71B Frecuencia - Los profesores realmente valoraban tus opiniones	0.693	
P72G Frecuencia - Los profesores sabían transmitir sus conocimientos	0.678	
P72E Frecuencia - Las clases estaban muy bien planificadas	0.670	
P71D Frecuencia - Los profesores te trataban de manera justa	0.639	
P71E Frecuencia - Si faltaba a clase, los profesores te preguntaban por qué	0.576	
P72C Frecuencia - Dedicaban horas extras para ayudarte a entender	0.551	
P71C Frecuencia - Cuando un estudiante faltaba mucho, los adscriptos llamaban...	0.527	
P72F Frecuencia - Ponían metas académicas exigentes	0.517	
F2. Dificultades, baja motivación académica		7.9%
P69A Importancia - No tenías interés en seguir estudiando	0.697	
P72I Frecuencia - Yo estaba motivado a seguir estudiando y saber más	-0.645	
P69C Importancia - Empezaste a tener malas notas y me iba mal en los escritos	0.639	
P69H Importancia - Te costaba mucho entender las materias y no lograbas aprender casi nada	0.504	
P72J Frecuencia - Realmente aprendí mucho en todas las clases	-0.493	
P69E Importancia - No te sentías preparado para el nivel que se te exigía	0.412	
F3. Buenos consejos del personal del centro		7.7%
P70B Consejos – Adscriptos	0.758	
P70D Consejos - El Profesor Tutor, Educador o Profesor Referente	0.700	
P70C Consejos - Director o subdirector	0.690	
P70A Consejos - Profesores de asignatura	0.683	
F4. Contexto negativo de centro		5.7%
P69I Importancia - Temías por tu seguridad personal en la zona del centro	0.645	
P69K Importancia - No te gustaba ese centro educativo al que asistías	0.628	
P72B Frecuencia - Los profesores faltaban mucho a las clases	0.571	
P69F Importancia - Hubo hechos de violencia en el centro educativo	0.438	
F5. Baja exigencia académica		5.1%
P72D Frecuencia - Los escritos y parciales eran fáciles	0.763	
P72H Frecuencia - Era fácil, yo no necesitaba estudiar casi nada	0.758	
F6. Responsabilidades personales extra estudio (hijos, trabajo, etc.)		5.0%
P69B Importancia - Asumiste responsabilidades familiares (tuviste hijos...)	0.732	
P69D Importancia - Trabajabas y te resultó difícil trabajar y estudiar	0.659	
F7. Problemas extra estudio (salud, transporte)		4.9%
P69J Importancia - Tuviste un problema de salud	0.755	
P69G Importancia - Era malo o caro el transporte para ir y volver al centro	0.662	
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013		

Del análisis factorial se obtuvieron siete factores que explican el 52% de la varianza de los 30 atributos. La matriz de correlaciones entre atributos y factores es el insumo principal para interpretar y dar nombre a los factores. En el cuadro 9 se presentan solamente las mayores correlaciones con cada factor. El factor 1 explica el 15.6% de la varianza de todos los atributos y recoge principalmente aquellos que

captan la frecuencia con que los estudiantes percibían ciertos comportamientos de los profesores de 3° de CB. Puede interpretarse como “dedicación de los profesores” y, a modo de ejemplo, el atributo de mayor correlación con el factor 1 es “Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos”. El factor 2 explica el 7.9% de la varianza y refiere a lo que puede denominarse “dificultades, baja motivación académica” ya que las principales correlaciones se vinculan al bajo interés, motivación o concentración en el estudio, así como a la obtención de malos resultados en evaluaciones intermedias de 3° CB. El factor 3 explica el 7.7% de la varianza y los cuatro atributos sobre “consejos del personal del centro” son los de mayor correlación y así que se le da ese nombre. El factor 4 capta el 5.7% de la varianza y se lo ha referido al “contexto del centro” porque las mayores correlaciones son con la seguridad en ese ámbito y un atributo que capta el agrado que tenía el centro para estudiante. Los últimos tres atributos dan cuenta de alrededor del 5% de la varianza cada uno y las mayores correlaciones son con dos atributos en cada caso; y así sus nombres: el factor 5 “Baja exigencia académica” (parciales fáciles, no necesitaba estudiar); el factor 6 “Responsabilidades personales extra estudio” (familia o trabajo); y el factor 7 “Problemas extra estudio” (salud, transporte).

De 30 atributos ahora tenemos siete factores que nos permiten comparar de manera más sencilla las experiencias relevantes al comienzo del tránsito entre niveles que tuvieron los estudiantes de cada centro. Estos factores son nuevas variables estandarizadas que surgen de la combinación lineal de los atributos. El cuadro 10 presenta el análisis de los factores según centro.

Cuadro 10. Promedio de factores sobre experiencias en 3° CB según centro y ANOVA					
	Promedio de puntajes			ANOVA	
	Centro C	Centro B	Centro A	F	Sig.
F1. Dedicación de profesores	0.044	0.006	-0.301	2.773	0.063
F2. Dificultades, baja motivación académica	0.075	-0.054	-0.051	1.554	0.212
F3. Buenos consejos del personal del centro	0.034	0.002	-0.218	1.475	0.229
F4. Contexto negativo de centro	0.105	-0.040	-0.331	5.098	0.006
F5. Baja exigencia académica	-0.058	0.020	0.198	1.677	0.188
F6. Responsabilidades personales extra estudio	0.007	-0.017	0.087	0.269	0.764
F7. Problemas extra estudio	0.102	-0.054	-0.207	3.440	0.033
Base	319	394	54		

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013

El análisis de varianza muestra que solo hay diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en dos de los siete factores de experiencias en 3° de CB: “F4-Contexto negativo de centro” y “F7-Problemas extra estudio”. Para entender entre qué centros se producen las diferencias se puede utilizar el “post-test T2 de Tamhane”. Este test muestra diferencias estadísticamente significativas solamente para el factor 4 entre los centros C y A. Observando los promedios en este factor se puede concluir que, al menos a nivel de percepciones, los estudiantes del centro C provienen de cursar 3° de CB en centros de peor contexto que el centro A. La diferencia detectada se suma a diferencias previas entre centros asociadas al ámbito institucional: liceo o UTU. Sin embargo, más allá de esto, tal vez deba hacerse notar la “poca” diferencia en las experiencias que tuvieron los estudiantes de cada centro en el comienzo del tránsito hacia la EMS.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS

Este capítulo concentra el análisis para alcanzar los objetivos de investigación y se estructura en base a las dos hipótesis planteadas.

La implementación durante el año 2013

Esta sección se orienta por la hipótesis 1: *Las características de implementación del programa afectan negativamente la posibilidad de mejorar la persistencia en la etapa de tránsito.*

Se aborda en base a las entrevistas a los distintos actores y a las observaciones de los ER.

El primer dato de los registros cualitativos es que la implementación comenzó a funcionar con un apreciable desfasaje respecto al comienzo del año lectivo. Las becas comenzaron a pagarse en el mes de junio y los acuerdos educativos, que son una pieza fundamental en el diseño para realizar el seguimiento de los becados, se firmaron posteriormente en su mayoría y se detectó que en agosto aún había becados que no habían firmado acuerdos. Los ER también tuvieron retrasos tal como se verá a continuación. Los tres AP señalaron como una de las debilidades del programa el retraso en la implementación y que es algo que no se ha mejorado.

Cabe señalar que a mediados de año hubo una huelga docente aproximadamente del 25 de junio al 1° de julio, fecha en la que comenzaron las vacaciones de julio. La huelga continuó luego de las vacaciones entre el 16 y el 22 de julio. Los articuladores de los tres centros coinciden en que esto perjudicó al desarrollo del programa.

Espacios de referencia

Como se mencionó, hubo retrasos en el comienzo. De los cinco ER en los tres centros, dos comenzaron en el mes de mayo, uno en junio, otro en setiembre y el restante no llegó a conformarse. Esta primera gran dificultad pareciera haber sido más notoria en el Centro B que en los dos restantes (ver recuadro 6).

Recuadro 6. Mes de inicio de los ER		
Centro	ER	Mes de inicio del ER
Centro C	Lunes 10:30 a 12:30hs	Setiembre
	Lunes 16:00 a 18:00 hs	Mayo
Centro B	Miércoles 11:00 a 13:00 hs	No se conformó
	Jueves 14:00 a 16:00 hs	Julio
Centro A	Martes 17:00 a 19:00 hs	Mayo
Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas con AP y Referentes Pares		

El nivel de asistencia semanal aporta el segundo hallazgo importante para caracterizar los ER (ver recuadro 7). En los tres centros investigados, la cantidad de estudiantes que concurren semanalmente es muy reducida: un mínimo de cuatro en el Centro C a un máximo de 20 en el Centro A. Recuérdese que el número de becados de primer año de EMS era de 75 en el Centro B lo que deja una ínfima tasa de asistencia. A este dato se le añade una importante rotación de los estudiantes que asisten. En este punto la situación es diferente. Tal como se puede apreciar en el recuadro 7: la imprevisibilidad es mayor en el Centro A donde “es una lucha que vengan” frente a lo que pasa en el Centro B en el cual el reducido grupo de “chiquilinas” que asiste oficia de motivadora para la asistencia de otros. La concurrencia abierta genera dudas en dos de los centros: *“lo que te puedo decir que si el programa está bien implementado puede ayudar, el tema es que tiene que ser con medidas más coercitivas, de obligar más (...) y te diría de los que cobran la beca, prácticamente todos ya me llaman para saber cuándo y cuánto cobran de beca, pero no he recibido llamadas para ver cuándo es el ER”* (Entrevista A3). En este sentido, en otro de los centros se intentó promover que los estudiantes concurrían menos una vez a probar, utilizando una difusa amenaza de que, de lo contrario, no podrían cobrar la beca: *“Yo les decía que vayan a veces, pero que vayan, que no iban a cobrar la beca”* (Entrevista C3);

El tercer hallazgo refiere a una débil articulación entre incentivos. Dado que la participación en los ER es independiente de la transferencia monetaria, se abordó la asociación entre la asistencia y la condición de becario (ver recuadro 7). Este sencillo análisis mostró que, contrariamente a los datos existentes a nivel global del programa para los años previos (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2014: 4-5), la participación de los becados en los ER fue minoritaria. Como mencionaré en la sección siguiente, esta desarticulación también se da de otra manera entre el acuerdo educativo y la beca.

Asociado al punto anterior un cuarto hallazgo es que existiría un sesgo de selección entre los participantes. Por un lado, no se logró la captación de becados que, en principio, son estudiantes provenientes de hogares socioeconómicamente vulnerables (aunque podría haber también sesgo en la inscripción a la beca). Por otro lado, los RP mencionan que los participantes de los espacios son estudiantes con buena integración al centro: *“Después se da también que no llegamos al público al que se pretende llegar, a los posibles gurises que están por dejar, el programa apunta a la no deserción y los gurises que vienen son los que les va re bien en las notas, no tienen problemas, tienen una baja o dos y no les va mal, no piensan dejar el liceo. No se llega a la población objetivo del programa, no es que no me importe pero quizás la solución sería por otro lado y no por el espacio de referencia (...)”* (Entrevista C2).

Recuadro 7. Descripción de la concurrencia a los ER de acuerdo a los Referentes Pares			
	Nivel de concurrencia "típica"	Continuidad / Rotación	Participación de becarios
Centro A - Martes 17 a 19 hs	<i>"Desde 2 a 15 o 20, van rotando, entran algunos, salen otros, es difícil consolidar un grupo que se quede, generalmente vienen en hora libre, como en la puerta no los dejan salir (...) así que vienen al ER"(Entrevista A2)</i>	<i>"Es una lucha para que vengan (...) a veces vienen y se van, están un rato y es difícil llevar adelante algo, si hubiera continuidad en el grupo podríamos trabajar temas con más profundidad, se pierde un poco el hilo, tenés que reacomodarte todo el tiempo" (Entrevista A2).</i>	<i>"Hay becados, pero no son la mayoría, vienen los que andan sueltos por ahí, no depende de la beca" (Entrevista A2).</i>
Centro B - Jueves 14 a 16hs	<i>"Depende, al principio venían unos 3, 4 o 5 y después cuando se hizo esta especie de talleres, taller a taller fueron incrementando y llegando más (...) Creo que una de las grandes dificultades es la convocatoria"(Entrevista B2)</i>	<i>"Por lo general vienen los mismos y traen a alguien más, por ejemplo unas chiquilinas que vienen desde el principio y jueves a jueves van trayendo a otros que a veces siguen viniendo o a veces se van" (Entrevista B2).</i>	<i>"En un principio que venían 5. Eran becados 2 de esos 5. Después ni siquiera se si los que vienen fijos son becados. Es más creo que no son" (Entrevista B2).</i>
Centro C²³ - Lunes de 16 a 18hs	<i>"Están yendo entre 2 y 4 fijos. En realidad siempre van rotando y se suma gente" (Entrevista C2).</i>	<i>"En realidad siempre van rotando y se suma gente (...) no hemos tenido un grupo que se mantenga en el tiempo (...) No logramos captar una población que sea recurrente al espacio, por lo que generamos vínculos muy volátiles, que es lo que se puede con una o dos veces que ves a la persona. "(Entrevista C2)</i>	<i>"Pero becado no van mucho, no tengo identificado ninguno, los que más van no son becados" (Entrevista C2).</i>
Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas a Referentes Pares			

²³También funcionó un espacio de 10:30hs a 12:30hs que se conformó en el mes de setiembre. Se previó la observación parel 6/11/13 pero ese día no concurrió ningún estudiante.

El quinto hallazgo refiere a los contenidos de los ER, entendidos estos como incentivos adicionales para comenzar a participar en el programa o mantener la participación. A partir de observaciones y de entrevistas, la evidencia muestra un predominio de actividades lúdico expresivas (juegos, música, expresión corporal, plástica, audiovisuales) sobre otras ligadas a la orientación académica (información de carreras, dilemas vocacionales) o incluso ligadas a temas propios de la adolescencia (abuso de sustancias adictivas, sexualidad, etc). Si bien el diseño no prevé que se realicen actividades académicas, al menos en uno de los centros existían expectativas de que el ER operara, al menos por momentos, en este sentido: *“Nosotros quisiéramos que trabajen el tema del estudio, técnicas de estudio, pero terminó en lo lúdico”* (Entrevista C3). Estas diferencias en las expectativas se asocia con la poca estructuración que tiene los espacios *“los ER son como muy volados, están en una nebulosa de algo que es pero que no es y nos damos cuenta que requiere un tiempo”* (Entrevista C2).

Recuadro 8. Contenido de los ER por centro, según fuente de información		
	Entrevistas a Referentes Pares	Observaciones (actividades registradas en un encuentro)
Centro A	<p>“-Trabajamos sobre la temática drogas, más que nada nosotros planteamos que hablaran lo que quisieran, a ver que querían hacer con la temática, trabajamos con juegos.</p> <p>-También propusimos una actividad de representación de uso y abuso de las sustancias y la idea era que hicieran una representación y cuando les propones que se muevan no quieren porque les parece un embole</p> <p>-También miramos una película de una gurisa embarazada, para trabajar embarazo adolescente. Y algunas veces juegos que no tienen nada que ver pero los motiva a venir.</p> <p>Estamos pensando ahora una ida al cine y la salida a la ExpoEduca para el 25 y luego alguna actividad de cierre con merienda o algo”</p> <p>(Entrevista A2)</p>	<p>- Juego de adivinar canciones. Lo estudiantes se dividen en grupos, la referente pone canciones (utilizando una XO que le presta uno de los estudiantes) en base a una lista que trajo preparada y los grupos deben adivinar de qué canción se trata. El juego deriva en que los jóvenes también ponen canciones con sus celulares y las referentes tienen que adivinar.</p> <p>- Invitación a la ExpoEduca</p> <p>- Conversación acerca de ida al cine planificada (Observación 8/10/13)</p>
Centro B	<p>“-Lo que hacemos es dividir, arrancamos con diferentes cosas con los que llegaron primero y después sumamos a los otros a lo mismo o ahí vemos como lo podemos articular. Hacemos lo planificado (o no) para ese espacio y luego nos despedimos.</p> <p>La actividad tiene un espacio de cierre “sharing” tratamos que nos digan qué sintieron, como la pasaron, que les gustaría hacer después (...)</p> <p>-Hicimos talleres: de música y cuerpo, de pintura, de expresión, taller de orientación vocacional, la salida a la Expo educa, un taller literario”</p> <p>(Entrevista B2).</p>	<p>- Los referentes reparten pañuelos para tapanles los ojos a los estudiantes y les proponen dibujar a ciegas, siguiendo el ritmo de la música</p> <p>- Los referentes preparan una merienda mientras los estudiantes pintan.</p> <p>- Meriendan y reflexionan sobre la actividad</p> <p>- Ahora la consigna es pintar con todos los recursos a disposición</p> <p>- Reflexionan sobre la actividad y se sacan una foto (Observación 26/9/13)</p>
Centro C	<p>- “Tuvimos un ciclo de audiovisual, pasamos un corto con el tráiler “la educación prohibida” para discutir lo que era la educación para ellos, y de ahí empezamos con un montón de temáticas y terminamos con diferentes cortos sobre el trabajo. Luego tuvimos un segundo ciclo que es el que estamos trabajando ahora que es el de participación e identidad, estamos trabajando en modalidad de talleres con distintas técnicas y dinámicas y tenemos pensado hacer como cierre de ese espacio una recorrida al barrio.</p> <p>- El cierre del ciclo de audiovisual teníamos pensado ir al cine, pero estamos esperando la plata de Progresia para poder llevarlos, (...)</p> <p>-Después tenemos como tres o cuatro encuentros para dedicarle a la Expoeduca y a orientación vocacional” (Entrevista C2)</p>	<p>- Se ponen en ronda y comienzan a hacer una dinámica con movimiento de brazos, cintura, todo el cuerpo, comienzan a aflojar y sacudir el cuerpo en sus lugares de la ronda.</p> <p>-Reparten unos carteles con unos fibrones y escriben los nombres de cada uno, la idea es pasarse los papeles y cuando se dice “basta” hay que encontrar a la persona dueña del nombre que les ha tocado.</p> <p>- Juego “tentempié”. Dentro de un círculo un compañero con los ojos cerrados se balancea dejándose caer y el resto de la ronda lo sostiene.</p> <p>- Juego de memoria. Se hacen dos filas de parejas uno frente al otro. Primero se observan, luego se ponen de espaldas, luego se cambian de lugares. Y cuando se dan vuelta tienen que buscar al compañero con el que estaban y encontrar una diferencia.</p> <p>- Juego “quítame la cola”. Se ponen unos conos de papel en la cola (primero la mueven) se ríen todos. Por detrás se toman el codo derecho con la mano izquierda y con la mano libre juegan a sacarse la cola, el que más colas tenga gana, el que saque el brazo pierde. (Observación 23/9/13)</p>

Fuente: Elaboración propia

Un sexto hallazgo refiere a la calidad del vínculo entre referentes y estudiantes, la calidad de “par” se ve cuestionada cuando existen diferencias de edad y por enfrentar las expectativas de estudiantes que no están acostumbrados a un vínculo de par el cual probablemente requiere una mayor frecuencia de contacto para construirse. Se observó siempre un buen o muy buen vínculo con los estudiantes pero, en los centros liceales fue común que los estudiantes trataran a los referentes de “usted” o “profes”. En la observación realizada en la UTU participó un grupo de estudiantes de prácticamente la misma edad que las referentes, entre 21 y 23 años de edad, y esto hizo que el trato fuera más “entre pares”, aún así la disposición fue la de un aula tradicional, las RP adelante y los jóvenes sentados en fila sin verse las caras entre ellos, mirando para adelante, les costaba cambiar de posición y cuando lo hicieron se produjeron silencios incómodos porque quedan muy cerca (ver recuadro 9).

Recuadro 9. Relacionamento entre RP y estudiantes durante las observaciones

ER	¿Cómo surgen los temas o actividades?	-¿Cómo son los roles de los RP y los Estudiantes, cómo es la interacción?	-¿Cómo es el clima de funcionamiento?
CENTRO C Lunes 16:00 a 18:00 hs DÍA 1	<p>-Las propuestas son traídas por los RP y orientadas por la docente de Progreso.</p> <p>-A partir del disparador que fue la actividad del cine debate empezaron a salir los temas que les gustaría trabajar</p> <p>-Los jóvenes “reciben” las consignas y no las modifican, no participaron en nada de la difusión, fueron convocados a la actividad y atraídos al espacio, no queda claro si por estar en hora de clase o por decisión propia.</p> <p>-Las actividades propuestas funcionan bien, todos han participado.</p>	<p>- Los roles son marcados, los estudiantes los tratan de usted y de “profe”</p> <p>-hay un esfuerzo por parte del espacio y de los RP para salir de los roles y tratar de generar vínculos más horizontales, los estudiantes notan esa diferencia por momentos y por otros vuelven a agruparse y a charlar entre sí lejos del grupo de RP</p> <p>-Son muchos RP para la cantidad de estudiantes, al menos en este encuentro por lo que todos los estudiantes se vieron obligados a jugar o interactuar (incluso físicamente) con los RP.</p>	<p>-El clima es bueno, los RP se relacionan bien entre sí.</p> <p>-Parece más un espacio de práctica pedagógica, al menos este encuentro,</p> <p>- La docente de Progreso fue fundamental en el apoyo de los estudiantes para las actividades y para trabajar y sobre todo decidir qué hacer.</p> <p>-Los estudiantes del liceo se relacionaron muy bien con los RP y se entusiasmaron con las actividades. También tenían un buen relacionamiento entre ellos.</p>
CENTRO C Lunes 16:00 a 18:00 hs DÍA 2	<p>-Las propuestas son pensadas por los RP como disparadores, pero se ve la capacidad de aprovechar y tomar lo que las jóvenes proponen.</p> <p>-Surge el tema de la elección de las carreras a partir de las angustias de las referidas que han estado estudiando y no saben bien qué es electrónica, que implica ingeniería, que implicaba un bachillerato en administración. Los RP intentan sacar las dudas y conversar de igual a igual para que ellas no se sientan mal.</p>	<p>-Se ve claramente un intento de horizontalidad en las tareas propuestas, en la disposición de los espacios para las actividades, en los turnos para hablar.</p> <p>-Las referidas siguen viendo figuras de “profes” en los RP, les dicen “profe” y si bien se integran en los diálogos la mayor parte de las veces las referidas tienen las preguntas y los RP las respuestas.</p> <p>-De todas maneras se está trabajando en ese vínculo y eso se nota en el trato que lograron con las jóvenes y en el compartir las actividades.</p>	<p>-Es muy ameno, las jóvenes se sienten cómodas para proponer, los RP aprovechan lo que surge para problematizar, y las jóvenes se enganchan en eso.</p> <p>-Proponen juegos interesantes. Casi todos participan ya sea jugando o mirando.</p> <p>- Los espacios del liceo parecen estar apropiados y construidos por los estudiantes en conjunto con la institución por lo que es más ameno llevar a cabo las actividades en este contexto.</p>
CENTRO B Jueves 14:00 a 16:00 hs	<p>-Las actividades son planteadas por los RP en base a un proyecto que han armado con los referidos que consta de seis encuentros con talleres y paseos.</p> <p>-Los referidos no saben las actividades en concreto que sucederán en los talleres, los RP juegan con la sorpresa.</p> <p>-En la primera actividad las RP no participaron de la propuesta, en la segunda algunos se pusieron a pintar con las referidas y otras coordinaron la actividad.</p>	<p>-Si bien hay un esfuerzo por la horizontalidad, las referidas saben y tratan a los RP como “profes”</p> <p>-Hay muchas charlas de cotidianidad y las RP intentan compartir experiencias y anécdotas cotidianas con las referidas.</p> <p>- Las referidas están interesadas en las propuestas y se sienten en total libertad y confianza para plantear sus dudas.</p>	<p>- Hay un muy buen clima de trabajo, las RP logran llamar la atención de las referidas.</p> <p>- Parecen conocerse y compartir instancias de facebook y de otros espacios de relacionamiento donde son “amigos”</p> <p>- No hay problemas disciplinarios, todo transita como un taller de plástica donde las referidas se sienten cómodas con sus amigas haciendo actividades libres.</p>
CENTRO A Martes 17:00 a 19:00 hs	<p>-Las actividades fueron propuestas por las RP según su criterio ya que no han sido los mismos jóvenes los que han asistido al espacio.</p> <p>-Una vez que se agotó la actividad las RP no tenían otra propuesta, llevaron solo una actividad para hacer para las dos horas.</p> <p>-Cuando les propusieron coordinar las próximas actividades se centraron en los paseos y la merienda de cierre.</p>	<p>La interacción es buena, los jóvenes plantean canciones también y las RP las escuchan, de todas formas la disposición del aula es la tradicional, las RP están adelante y los jóvenes están sentados en fila sin verse las caras entre ellos, miran para adelante, les cuesta cambiar de posición y cuando lo hacen se producen silencios incómodos porque quedan muy cerca.</p> <p>-Se tratan con respeto, son más estudiantes que RP (eso paso en este ER en particular) RP.</p>	<p>-Dentro del espacio es bueno, los jóvenes deciden ingresar al salón e irse como quieren y las veces que quieren, participan el tiempo que ellos quieren, charlan con las RP y parecen llevarse bien.</p> <p>-Se golpean bastante entre sí y grita, parece ser la forma en que se relacionan, aunque las RP mencionaron que son violentos.</p>

Fuente: Elaboración propia

Un séptimo hallazgo refiere a la identificación de diferencias en el enfoque y las prácticas desarrolladas en los ER asociadas al marco institucional desde el que los RP se vinculan con el programa. Si bien la participación de los referentes es voluntaria, las facultades ofrecen distintos incentivos que pueden afectar el desarrollo de esta actividad. Así en las observaciones se detectaron diferencias entre los referentes que reciben Créditos por su participación en CE, distinguiéndose entre los provenientes de 1) Facultad de psicología y 2) Facultad de Ciencias Sociales, frente a 3) los referentes que no reciben créditos. Los referentes que creditizan su participación deben cumplir con exigencias formales de concurrencia y elaboración de informes, requisitos no exigidos al resto de los referentes (ver origen de los RP en recuadro 10).

Los estudiantes de psicología que participan como referentes en el marco de su Pasantía son probablemente quienes tienen más estructurado el trabajo y reciben un conjunto de incentivos específicos (curriculares) para involucrarse en la tarea: *“Tenemos como curricular que asistir al 100% de los ER o sea todos los jueves, tenemos supervisiones que son una hora y diez minutos por semana y los plenarios que también son una hora y media semanales y los trabajos escritos finales grupales o individuales, informes, planificaciones, todo eso dentro de lo que sería la materia de Pasantía. Hay un docente que acredita todo esto”* (Entrevistas B2). Está claro que más allá de que la participación en los espacios es inicialmente voluntaria una vez que los estudiantes optan por hacerlo en un marco como este es bien diferente a involucrarse sin esta estructura de exigencias e incentivos. Incluso cuando esta actividad se halla curricularizada en la UDELAR, existen tensiones cuando las condiciones curriculares son distintas. Así es que: *“por un tema de exigencias institucionales nosotras tenemos muchas más horas, tenemos que hacer muchos más informes (...) Se dieron intercambios de opiniones fuertes por estos motivos, porque por ejemplo nosotros teníamos que tener el 100% de las asistencias y cumplir con determinada cantidad de horas que las que tenían que tener ellas [se refiere a las dos RP que creditizan en FCS] con un 75% de asistencias y una o dos horas por semana, entonces nosotras sentíamos que teníamos más responsabilidades (...)”* (Entrevistas B2).

Uno de los referentes del centro C que pertenece a FCS en el marco de la creditización indicó que debían de entregar documentos. Al momento de la entrevista habían entregado dos informes. Uno fue un diagnóstico del liceo realizado a principio

de año después de un mes de haber empezado a ir a los espacios y después elaboraron un proyecto para el espacio.

Otro problema se genera porque los RP también han pasado a ser “objeto” de las prácticas o pasantías de otros estudiantes. En este centro participan dos estudiantes de psicología que realizan una pasantía y, si bien fueron presentados como RP en realidad, la pasantía se orienta a la observación de los otros referentes (los reales), lo cual provocó algunas tensiones: *“al principio se creía que ellos eran RP como nosotros, cuando nos dijeron que eran pasantes y que su trabajo era laburar el proceso grupal de nosotros., entonces no son RP; son pasantes y su trabajo es monitorear nuestro proceso grupal, cumplen el rol de RP pero nos observan, están todo el tiempo anotando, nos están evaluando, somos como los ratoncitos”* (Entrevista C2).

Un octavo hallazgo son las diferencias de apoyos desde el programa a los RP. Además de la figura del Articulador de Cercanía, existe una figura similar que no aparece en los documentos de diseño del programa que es el “Docente PROGRESA” que realiza también un rol de acompañamiento de los RP pero no depende directamente de la Unidad de Gestión del programa sino de PROGRESA. Esta figura tiene el mismo rol de diseño que el Articulador de Cercanía pero actuarían cuando los RP creditizan su participación, y en la práctica de estos centros deriva en un acompañamiento más cercano: *“siempre viene a los espacios, siempre está a disposición a lo que necesitemos, abierto a ayudarnos en lo que se nos ocurra”* (Entrevista B2); *“La docente de acompañamiento es una compañera más del equipo (...)”* (Entrevista C2). En el centro A, en el que los referentes no creditizaban su participación, no existía la figura del “Docente PROGRESA” sino del Articulador de Cercanía, y se relata una presencia menos frecuente y la necesidad de mayor apoyo: *“Las veces que ella estuvo nos da orientaciones (...) Necesitamos más gente que nos ayude, más apoyo, no sé un docente (...)”* (Entrevista A2).

Un noveno hallazgo son las diferencias en el apoyo que brindaban los AP (ver recuadro 10) y docentes a los referentes. En el caso del centro A, los espacios no eran conocidos por los docentes, no hubo ni resistencia ni apoyo, y el articulador tampoco tuvo un rol de bajo acompañamiento, al consultar a un referente, cómo es un día típico, enfatiza este aspecto: *“Como lo viste vos, es una lucha para que vengan y con la institución, hicimos lo que pudimos, pero no tenemos mucho apoyo, no estaba el*

salón y tampoco teníamos el grabador, trabajamos con la XO de los gurises y con los celulares” (Entrevista A2).

En el centro B, se observó mayor integración del AP con apoyos y coordinación con los referentes: *“Creo que tenemos un muy bien apoyo de la Articuladora en todos los sentidos, desde la parte de disposición para hacer las cosas (...), está enterada de todo lo que sucede en los espacios, habla mucho con los chiquilines, les pregunta, tiene como intercambios que están muy buenos y también con nosotros. Siempre se hace un rato para venir a hablar, preguntar, decirnos cosas y creo que eso está bueno”* (Entrevista B2).

En el centro C los referentes contaban con un antecedente negativo en 2012 en que los docentes del centro rechazaron a los referentes, viéndolos como una competencia. En 2013 se logró mejorar los vínculos pero el proceso no estuvo exento de momentos de tensión con el AP: *“Hemos logrado un cambio, fue un proceso, al principio no te voy a decir que la relación era tensa, pero la relación que teníamos con el AP fue conflictiva y la institución misma había tenido problemas con los RP el año pasado. Algunos hasta terminaron renunciando porque se había armado una hecatombe con docentes en una asamblea, cuando empezamos a indagar y hacer el diagnóstico salto que los docentes les habían dado tanto palo que los gurises se fueron (...)”* (Entrevista C2).

Recuadro 10. Origen de los RP, figuras de acompañamiento de los RP y apoyos del AP				
Centro	Día	Facultades de origen de los Referente Pares	Figura de acompañamiento de los referentes pares	Apoyo del AP*
Centro C	Lunes 10:30 a 12:30 hs	- Dos estudiantes de Facultad de Medicina - Tres estudiantes de FCS	Docente PROGRESA 2. Presente durante observación realizada.	Bajo
Centro C	Lunes 16:00 a 18:00 hs	- Cinco estudiantes de FCS - Dos estudiantes pasantes de Psicología	Docente PROGRESA 2. Presente durante observación realizada.	Bajo
Centro B	Jueves 14:00 a 16:00 hs	- Dos estudiantes de FCS - Tres estudiantes pasantes de Psicología	Docente PROGRESA 2. Presente durante observación realizada.	Alto
Centro A	Martes 17:00 a 19:00 hs	- Dos estudiantes Psicología - Una estudiante de Medicina - Una estudiante de ingeniería en alimentos	Articulador de cercanía	Bajo
Fuente: Elaboración propia				
*Calificación que le otorgo a partir de las observaciones y entrevistas, no es una calificación “absoluta” sino orientada a determinar diferencias entre centros (en cuáles más apoyo y en cuales menos)				

Acuerdos Educativos y Articuladores Pedagógicos

Los acuerdos de seguimiento empezaron concretarse desde mediados de año en adelante, asociado a la definición de la lista definitiva de becados²⁴. Este retraso limitó el tiempo de dedicación a las actividades de acompañamiento. A ello se suma que su realización y seguimiento está limitada por la cantidad de becados en el centro. Con más de 100 becados de todos los años de CE en los centros B y C, resulta desafiante la realización de entrevistas profundas con el estudiante y sus familias considerando que los AP tienen 20 horas semanales para todas las tareas.

El décimo hallazgo, refiere a las diferencias en el seguimiento debido a la impronta que le imprime cada AP y el contexto del centro.

El centro A que, que tenía el grupo más pequeño de becados de los tres centros, tuvo la particularidad de que se firmaron acuerdos con todos los inscriptos al programa (46 en total, al incluir los estudiantes del local Anexo en otro barrio). Se hicieron todas las entrevistas con las familias y la participación de la directora del centro, estimándose que cada entrevista duró uno 45 minutos. Lograron la firma de todos los acuerdos la segunda semana de junio.

En cuanto a los contenidos de los acuerdos se apuntó a metas académicas: *“Acá la mayoría asumió que iba a salvar todas las materias, todos me plantearon que iban a salvar todo, pero después en la realidad se ha dado que han ido dejando, no vienen (...)”* (Entrevista A3).

El seguimiento se hizo mediante entrevistas a los estudiantes y llamadas telefónicas a éstos y sus familias: *“he tenido mucho trabajo, he gastado mucho teléfono acá, me van a matar, he entrevistado muchas veces, he llamado muchas veces a los padres y he pasado por las clases muchas veces, les digo que he sido muy pesado con los muchachos (...)”* (Entrevista A3).

El articulador realizó un esfuerzo destacable para efectivizar las clases de apoyo para los estudiantes de CE. En el centro se introdujo la idea de usar horas de

²⁴ Esto muestra que no existe un condicionamiento entre las becas y los acuerdos, éstos se firman luego de otorgadas las becas, sin importar lo que se acuerde. Esto puede agregarse al tercer hallazgo mencionado en la sección anterior sobre una débil alineación de incentivos entre componentes donde se vio que los becados no asisten a los ER.

coordinación docente para brindar clases de apoyo. En base a ello el AP tuvo entrevistas con el equipo docente tanto de aquellos que tenían previas como de quienes tuvieron dificultades con las materias del año. Estima que la mitad de los alumnos inscriptos asistió a la amplia mayoría de las clases de apoyo: *“si no hay alguien que lo articule los chicos solos no van y los docentes mismos no van, queda muy supeditado a lo que pueda hacer la dirección que tiene mucho trabajo, eso lo vi ahora, si no hay alguien que lo articule no funciona. Ahora se logró que varios tomaran clases de apoyo y que los docentes se informen. Se logró que subieran las que tenían bajas y que algunos salvaran sus materias en julio otros que van las salvaran en setiembre”* (Entrevista A3).

En el centro B se hizo un gran esfuerzo por entrevistar a todos los estudiantes y siempre con un familiar, lo cual llevó en varios casos a una clara desvinculación entre beca y el acuerdo ya que los últimos se terminaron de firmar en el mes octubre.

Un elemento bien interesante observado en el centro B es la integración del programa Interfase a las actividades de apoyo y acompañamiento de CE. Las articuladoras de ambos programas trabajaron muy relacionadas, apoyándose mutuamente en la realización de tareas de cada programa. Así lo afirma la articuladora de CE refiriéndose a la articuladora de Interfase: *“Nosotras trabajamos juntas, Compromiso e Interfase, si bien son cosas distintas, apuntan a lo mismo pero de diferente perspectiva, trabajamos juntas. Ella hace entrevistas y firma acuerdos, yo trabajo con Interfase”* (Entrevista B3). Esto incide en la forma en que se integran y fomentan los ER ya que éstos compiten por el tiempo de los estudiantes con otras ofertas del centro, en particular, si hay diagnóstico de problemas académicos, tiende a privilegiarse la concurrencia a las tutorías de Interfase para los participantes de CE antes que a los ER: *“Dependiendo de la altura del año en que esté les insisto más con ir a los ER o menos y dependiendo de su situación académica, si tengo una situación muy jorobada no les puedo agregar ir al ER porque les quita tiempo de clases de apoyo o de otras horas, sí se lo sugiero, pero depende el caso”*(Entrevista B3). La mayor parte de los acuerdos implica que el estudiante asista a alguna tutoría.

A partir de la experiencia de Interfase en el centro se ha instrumentado la aplicación de una ficha de diagnóstico que se aplica al inicio (en general al momento de inscripción) y que se utiliza para intentar identificar casos que puede requerir apoyos.

Otro elemento particular del centro B es la adaptación del formato del acuerdo educativo. El acuerdo educativo tiene un espíritu de “contrato” donde se registra a qué se compromete cada parte. La articuladora de CE muestra reparos a este estilo y realiza un registro “libre”: *“En realidad me pasa que todo lo tan formal genera distancia y en realidad lo que yo quiero es conocerlos, entonces agarro una hojita y les digo (...)”* (Entrevista B3). El contenido de la entrevista orientado al diagnóstico de situación intenta conocer la situación académica (existencia de previas, resultados en las entregas de carnet del año, asociado a ello la disposición de los materiales, fotocopias, apuntes) y familiar (con quién vive, si tiene lugar para estudiar, etc.): *“te enterás de las cosas más crueles (...)”* (Entrevista B3).

Los acuerdos en este centro apuntan a objetivos de corto plazo realizables, en general de tipo académico y asociado a mejorar algunas de las materias que tiene por debajo de la nota de aprobación concurriendo a las tutorías de Interfase. También se incluyen objetivos asociados a la integración, como participar más en clase si el joven es tímido o, ayudar a un compañero si se encuentra aislado. Se recomienda la concurrencia a los ER. Un elemento destacado es una propuesta que se hace al estudiante para generar hábitos de estudio basado en una serie de consejos bien específicos para llevarla adelante: dedicar dos horas diarias, en un horario que no compita fuertemente con otras actividades importantes para el joven, aviso a la familia y amigos sobre este horario, preparación de materias para el día siguiente, revisión del último tema visto en clase, intentar despejar dudas en primer lugar mediante recursos propios (lectura de las fotocopias, internet, etc.), luego consultando al docente o en su defecto a los compañeros. Cuando se identifican situaciones familiares muy complejas se recomienda al estudiante concurrir al Espacio de Orientación y Escucha.

La cantidad de entrevistas a realizar en torno a los acuerdos es un gran desafío operativo, físico y emocional. En el centro B se entrevistaron a los 182 becados (de los tres años de EMS) y a otros 40 en el marco de la integración con Interfase ya que a principio de año se identificaron estudiantes con eventos de riesgo, principalmente repeticiones: *“Esto lo ideal sería hacérselo a todos, pero es imposible, todavía me quedan como 20 entrevistas para hacer, no doy abasto, porque además cada entrevista dura media hora, menos de eso no dura. Te lleva viste, es un desgaste emocional salado”* (Entrevista B3). Con esta cantidad de estudiantes, lo que se resiente fuertemente es la capacidad de realizar un seguimiento como se aspira desde

el diseño del programa: *“Es imposible que yo le haga el seguimiento real a 182 estudiantes y menos el seguimiento registrado, es imposible! El seguimiento que yo hago es en los pasillos, yo estoy todo el tiempo hablando con ellos, todo el tiempo vienen y me preguntan, me conversan y me dicen”* (Entrevista B3).

Más allá de que no pueda realizarse un seguimiento específico, las instancias de entrevistas y otros contactos personalizados como los momentos de tutorías, permiten un conocimiento de la situación de los estudiantes y dada la actitud de la articuladora, se habilita un buen vínculo con los estudiantes, pero demandante para la articuladora: *“los gurises te buscan a vos, porque ellos eligen (...) creo que uno no puede enseñar ni educar a nadie si no lo conoce, (...) Hemos llegado a ir a buscar a un alumno y meternos en el cante e ir a buscarlo, un chiquilín que era excelente alumno y dejó de venir y no sabíamos porqué y no teníamos como comunicarnos y lo fuimos a buscar.(...) No venía porque no tenía championes y era invierno y no tenía como venir. No es que vamos a buscar a todos los alumnos a sus casas, pero cuando vos identificás una situación como esta (...)”* (Entrevista B3).

La articuladora del centro B también intenta mostrar a las familias formas de apoyar al estudiante, apartándose de un enfoque “burocrático” del acuerdo, pregunta primero a los estudiantes qué esperan de la familia (con la familia presente) y luego a la familia: *“Acá lo que dice es la familia cómo lo va a ayudar y yo les pregunto a los gurises ¿qué te gustaría que hiciera tu madre o tu padre para ayudarte más? Y las cosas que salen son insólitas, por ejemplo “que haga que mi hermano no me moleste en ese momento”, “que hagan silencio”, “que me cebe un mate”, “que me pregunte cómo estoy”, “que me haga acordar de que a tal hora tengo que estudiar”, “que me escuchen”, las cosas más increíbles y ver la reacción de los padres también”* (Entrevista B3).

Al preguntar a los padres acerca del apoyo a sus hijos, una respuesta frecuente es que no pueden ayudarlos: *“¿qué van a hacer ustedes para ayudarlo? Y muchos padres te dicen “yo no puedo ayudarlo porque la verdad es que yo no sé nada, yo no terminé la escuela” y bue, ahí explicarles qué significa apoyarlos (...)”* (Entrevista B3).

En el centro C las entrevistas para la firma de acuerdos con las familias se lograron hacer en su mayoría convocando al referente familiar, y una parte menor se hicieron con otras modalidades: *“(...) aproximadamente un 20% por teléfono y otras*

las mando a la casa” (Entrevista C3). El articulador menciona que una estrategia habitual que considera efectiva para obtener información es la “charla de pasillo”, ya sea previo al acuerdo o para el seguimiento: “(...) *ahí se averiguan cosas como rendimiento, asistencia, comportamiento, si va a clases de apoyo*” (Entrevista C3).

En cuanto a los contenidos, el articulador señala que es básicamente lo que está por defecto en el acuerdo. El centro debe apoyar y acompañar, el estudiante concurrir a clase, estudiar y participar de los espacios que ofrece el programa y la familia acompañarlo, brindar espacio y tiempo para estudiar y asistir a las reuniones a las que se los convoque, en general no se agrega más que eso (Entrevista C3).

Respecto al seguimiento, el articulador dice trabajar a demanda: “*yo trabajo a demanda del alumno o el docente, yo les digo que no voy a estar atrás de ellos pero cuando no viene igual creo que los detecto*” (Entrevista C3). Aún así ha realizado diversas actividades de apoyo. En primer lugar, distribuyó la lista de becados a los profesores de modo que si tenían problemas le avisaran. En segundo lugar, los orientaba para que participen de las clases de apoyo que funcionan utilizando horas de coordinación, básicamente informándoles de los horarios. En tercer lugar, en el segundo semestre implementó un horario de estudio semanal entre las 12 y las 14hs de modo de poder captar estudiantes del turno matutino luego de finalizada su jornada escolar y los del turno de la tarde previo a su ingreso a clase. El objetivo era formar un grupo de estudio y para facilitarlo el articulador los ayudaba a estar al día con los materiales de estudio (las fotocopias), aún considera que deben haber participado en total unos veinte estudiantes en total y no más de dos o tres ocasiones “*para mí no funcionó*” (Entrevista C3). Fuera de ese espacio el articulador les ayudaba a evacuar dudas puntuales de estudio si lo solicitaban. En cuarto lugar, el articulador derivó algunos estudiantes a una psicóloga del CODICEN que concurre dos veces a la semana al centro, cuatro horas cada vez.

Desde la Unidad Ejecutora del programa se ha propuesto la alternativa de acuerdo de acompañamiento, donde se seleccionan 20 estudiantes con alto riesgo de desafiliación para hacerles un seguimiento y apoyo especial. Si bien en los centros se identificaron los 20 alumnos, en ningún caso se observó una estrategia particularmente diferenciada respecto al seguimiento general que se hizo a los alumnos con acuerdo educativo.

La persistencia a marzo de 2014

Esta sección se orienta por la hipótesis 2: *El programa genera impactos positivos en la persistencia educativa*. Tal como se ha desarrollado anteriormente, un primer resultado inmediato del tránsito es la “persistencia”, esto es, la inscripción al siguiente año en el mismo nivel, centro educativo y programa (Cardozo, et al., 2014). Para esto relevé, al inicio de marzo de 2014, la información de las inscripciones en el Centro B y en el Centro C (en el centro A hubo solamente tres becados de 1° de EMS, y esto no permite hacer el análisis de impacto)

El análisis tiene al menos cuatro limitaciones. En primer lugar de cobertura, puesto que pueden seguir produciéndose inscripciones en los centros luego de la fecha de relevamiento²⁵. En segundo lugar la metodología aplicada para el relevamiento no nos permite identificar “migrantes” institucionales, esto es, la persistencia en otra institución de la EMS, de acuerdo a la tipología de resultados de transición presentada anteriormente. Si estas dos situaciones se dieran con diferencias sistemáticas entre los participantes y no participantes del Programa, la inferencia podría estar sesgada²⁶. En tercer lugar, define como participantes en el programa solo a aquellos que recibieron la beca, desconociéndose quienes participaron en el ER. En cuarto lugar, de los tres centros de la investigación, solo dos centros tenían una cantidad mínima de becados como para ser analizada estadísticamente, aunque aún así limitada, en particular el centro C con solo 17 becados en primero de EMS limita la robustez del análisis. En este marco, el análisis debe considerarse de carácter preliminar.

Análisis descriptivo de la persistencia

El cuadro 11 presenta los resultados generales por centro educativo. A nivel global, se observan diferencias significativas en la persistencia entre ambos centros.

²⁵ De acuerdo a director del centro B, el 10 de marzo es una razonable para considerar prácticamente cerrada la inscripción.

²⁶ Por ejemplo, si los que fueron becados se cambiaron a otros centros de la EMS en mayor proporción que sus equivalentes no becados, observaremos una menor persistencia por este motivo, pero no sería una interrupción del tránsito.

De los registros administrativos se desprende que mientras en el centro B la persistencia es del 59%, en el centro C alcanza al 67%. En el centro B prácticamente no hay diferencias en la persistencia según la participación en el programa como becado. En el centro C, si bien hay mayores diferencias en la persistencia entre becados y no becados, no alcanzan a ser estadísticamente significativas, dado el reducido número de becados.

A su vez, la tabla permite evaluar posibles sesgos de la encuesta debido a la no respuesta, mostrando diferencias por centro. En el centro B la estimación de la persistencia mediante la encuesta es muy similar a la que arrojan los registros administrativos. En el caso del centro C la encuesta subestima la persistencia en cuatro puntos porcentuales respecto a los registros administrativos, lo cual implica que los estudiantes que no se encuestaron tenían un perfil diferente a los encuestados en su probabilidad de persistencia (menor persistencia de los no encuestados).

Cuadro 11: Persistencia en el centro por fuente de información (encuesta o registros administrativos) según participación en CE como becado y centro (% de inscriptos)

	Centro B			Centro C		
	No becado	Becado	Total	No becado	Becado	Total
Encuesta	59%	60%	59%	71%	81%	71%
Registros Adm.	59%	58%	59%	66%	76%	67%
Base Encuesta	327	67	394	303	16	319
Base Registros Adm.	377	74	451	382	17	399
Chi 2 Encuesta	Valor 0.003; gl 1; sig 0.955			Valor 0.790; gl 1; sig 0.374		
Chi 2 Registros Adm.	Valor 0.01; gl 1; sig 0.935			Valor 0.768; gl 1; sig 0.381		

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013 y registros administrativos

Determinantes de la persistencia y la influencia del centro

Para analizar más en detalle las incidencias de los centros en la persistencia se estimó un modelo de regresión logística de la persistencia incluyendo la variable centro, controlando características sociodemográficas, trayectoria educativa, experiencias en 3° CB (en base al análisis factorial, ver cuadro 9 para detalle de los factores) y participación en CE. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 12. Estimación del efecto del centro C respecto al B en la persistencia. Resultados de Regresión Logística. (Variable dependiente: Persiste = 1, No persiste = 0).						
	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edu. Padres Primaria	0.153	0.256	0.359	1	0.549	1.166
Edu. Padres CB	0.236	0.227	1.079	1	0.299	1.266
Ocu. Padres CIUO 5-8	-0.275	0.241	1.305	1	0.253	0.759
Ocu. Padres CIUO 9	-0.718	0.325	4.887	1	0.027	0.488
Ocu. Padres CIUO Sin info.	-0.365	0.513	0.508	1	0.476	0.694
Repitió 1° EMS	-0.887	0.229	14.994	1	0.000	0.412
Repitió 3° CB	-0.131	0.262	0.251	1	0.617	0.877
Repitió 2° CB	-0.177	0.401	0.194	1	0.660	0.838
Repitió 1° CB	-0.305	0.568	0.288	1	0.591	0.737
Repitió Primaria	0.081	0.273	0.088	1	0.767	1.084
F1 exp. en 3° CB	0.131	0.089	2.154	1	0.142	1.140
F2 exp. en 3° CB	-0.241	0.089	7.348	1	0.007	0.786
F3 exp. en 3° CB	-0.145	0.094	2.378	1	0.123	0.865
F4 exp. en 3° CB	-0.068	0.088	0.596	1	0.440	0.934
F5 exp. en 3° CB	0.017	0.089	0.035	1	0.852	1.017
F6 exp. en 3° CB	0.001	0.091	0.000	1	0.994	1.001
F7 exp. en 3° CB	0.131	0.089	2.152	1	0.142	1.139
Trabaja	-0.474	0.337	1.976	1	0.160	0.623
Trabajó antes	-0.188	0.306	0.378	1	0.539	0.829
No vive con los padres	-0.508	0.438	1.347	1	0.246	0.601
Varón	-0.010	0.184	0.003	1	0.957	0.990
Extraedad (17 años o más)	-1.382	0.304	20.618	1	0.000	0.251
CE 2011-2012	0.083	0.404	0.042	1	0.837	1.087
<i>Becado CE 2013</i>	<i>0.022</i>	<i>0.278</i>	<i>0.006</i>	<i>1</i>	<i>0.938</i>	<i>1.022</i>
Centro C	0.696	0.187	13.845	1	0.000	2.006
Constante	1.011	0.247	16.693	1	0.000	2.748
<i>-2 log de la verosimilitud = 790.044; R cuadrado de Cox y Snell = 0.172; R cuadrado de Nagelkerke = 0.237</i>						
<i>Nota: La variable sobre trabajo es al momento del relevamiento, marzo de 2013; categoría omitida "nunca trabajó". La variable CE 2011-2012 registra la participación en CE declarada por los estudiantes en la encuesta. La pregunta refiere si participó en diversos programas, no menciona componentes.</i>						
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de Educación Media Superior 2013 y registros administrativos para identificar becados CE y persistencia 2014 en la encuesta.						

El cuadro 12 muestra el efecto significativo de algunas variables en la persistencia ($p < 0.05$). Quienes provienen de hogares con padres trabajadores no calificados, o han repetido 1° de EMS, o tuvieron dificultades o baja motivación académica en 3° CB (F2 exp. en 3° CB), o tienen condición de extraedad, tienen *menor* probabilidad de persistencia en 2014. Es así que aparecen factores que se anticipaban entre los posibles determinantes de la persistencia (o no persistencia). La

influencia de la ocupación puede vincularse a la disponibilidad de recursos económicos que recogen las teorías microestructurales, mientras que el resto de las variables reflejan eventos señalados por los enfoques de curso de vida. Es destacable la incidencia de las dificultades o baja motivación académica en 3° CB y su incidencia negativa en la persistencia ya que podría ser evidencia de un problema propio del tránsito entre niveles y, de ser así, de la importancia de la concepción del tránsito abarcando el último año del nivel previo. De manera análoga, el efecto de la repetición de 1° de EMS, puede entenderse como parte de la problemática propia del tránsito.

Si bien analizaremos específicamente la influencia de la condición de becados de CE en 2013 más adelante, cabe mencionar que en el modelo de regresión no muestra una incidencia significativa en la persistencia.

Finalmente, el objetivo principal de este análisis era evaluar si existe un efecto del centro en la persistencia y ello se confirma. Una vez controladas una amplia gama de variables, la concurrencia al centro C aumenta la probabilidad de persistencia. Para el análisis de este resultado un aspecto a considerar es que, a pesar de las variables consideradas, el modelo no esté bien especificado y que exista algún sesgo de selección no controlado, esto es, que los estudiantes del centro C tengan un perfil diferente a los del centro B y que no contemos en el modelo con variables que den cuenta de esto y en definitiva no exista un efecto centro sino un efecto del perfil de los estudiantes. Pero sí damos por válido el efecto centro, no es sencillo determinar por qué se produciría. El centro B, que arroja una menor persistencia, de acuerdo al análisis previo muestra indicios de tener un buen clima y estar bien integrado. Entre las pistas, de porqué la mayor persistencia en el centro C, cabe considerar la cultura del centro en la que tendría un importante peso el equipo de docentes que se trasladó prácticamente por completo del centro previo y se siente “fundacional”, y en ese marco el “Proyecto de Centro” orientado a disminuir la “deserción”, que funcionó entre 2008 y 2010 pero parte de sus efectos podrían mantenerse.

Modelando el impacto de Compromiso Educativo en la persistencia con Propensity Score Matching

El principal desafío de la evaluación de impacto es determinar qué les hubiera pasado a los participantes de CE si el programa no hubiera existido. El estado

de un participante en ausencia de la intervención sería su “contrafactual”. El problema de la evaluación es que mientras el impacto del programa (independiente de otros factores) solo puede evaluarse realmente comparando el estado observado luego del programa con el contrafactual, el contrafactual no puede observarse²⁷. Entonces el desafío de la evaluación de impacto es crear un grupo de comparación que sustituya esta falta de información ubicando estudiantes que puedan ser considerados como “clones sociológicos” de aquellos becarios (Khander et al., 2010). Los métodos de emparejamiento son una de las alternativas cuando no es posible aleatorizar el tratamiento. El método “Propensity Score Matching” (PSM) construye un grupo estadístico de control que está basado en un modelo de probabilidad de participar en el tratamiento, usando características observadas. Los participantes son “emparejados” (“matched”) en base a esta probabilidad o “puntaje de propensión” (“propensity score”) a los no participantes. El efecto promedio de tratamiento del programa es luego calculado como una diferencia de medias entre los resultados de estos dos grupos.

Se realizó este análisis para los centros B y C. Los modelos para estimar el puntaje de propensión de haber sido becado de CE en 2013 incluyen las mismas variables que el modelo previo de persistencia (presentado en el cuadro 12). Para el centro B se incluyó además una variable que captaba participación en Interfase (a partir de los registros administrativos).

Tal como se muestra en el cuadro 13, la participación como becado en CE 2013 en el centro B es más probable según este modelo entre quienes repitieron primer año de CB, entre los jóvenes que provienen de hogares cuyos padres completaron niveles educativos menores a Bachillerato así como de padres con ocupaciones de calificación media a baja, lo cual iría de acuerdo a la focalización socioeconómica de la beca; al tiempo que es *menos* probable entre los estudiantes con extraedad (17 años o más). Cabe señalar que la condición de extraedad resultó condicionar negativamente la persistencia (ver cuadro 12), lo cual alerta sobre un segmento con riesgo de comprometer su tránsito que no estaría bien captado en este caso.

²⁷ En este caso, un mismo estudiante no puede haber estado becado y no becado.

Cuadro 13. Regresión Probit para estimar el Puntaje de Propensión (“Propensity Score”) de ser becado de CE en el Centro B.				
	Coef.	Std. Err.	Z	P>z
Edu. Padres Primaria	0.618	0.253	2.440	0.015
Edu. Padres CB	0.621	0.231	2.690	0.007
Ocu. Padres CIUO 5-8	0.482	0.238	2.030	0.043
Ocu. Padres CIUO 9	0.577	0.309	1.870	0.062
Ocu. Padres CIUO Sin info.	0.125	0.642	0.190	0.845
Repitió 1° EMS	0.107	0.222	0.480	0.628
Repitió 3° CB	-0.028	0.253	-0.110	0.913
Repitió 2° CB	0.428	0.430	1.000	0.319
Repitió 1° CB	1.622	0.519	3.130	0.002
Repitió Primaria	0.244	0.276	0.880	0.377
F1 exp. en 3° CB	0.037	0.085	0.430	0.666
F2 exp. en 3° CB	-0.094	0.094	-1.000	0.318
F3 exp. en 3° CB	0.047	0.082	0.570	0.570
F4 exp. en 3° CB	-0.124	0.087	-1.430	0.154
F5 exp. en 3° CB	0.111	0.082	1.350	0.177
F6 exp. en 3° CB	0.045	0.086	0.530	0.598
F7 exp. en 3° CB	0.043	0.085	0.500	0.615
Trabaja	-0.371	0.347	-1.070	0.285
Trabajó antes	-0.001	0.280	0.000	0.997
No vive con los padres	0.238	0.395	0.600	0.546
Varón	-0.145	0.175	-0.830	0.406
Extra edad (17 años o más)	-0.805	0.339	-2.380	0.017
CE 2011-2012	0.429	0.308	1.390	0.164
Tutorías	-0.124	0.174	-0.710	0.476
Constante	-1.760	0.307	-5.730	0.000
<i>Log likelihood = -160.277; N° observaciones: 394; LR chi2(24) = 38.75; Prob> chi2 = 0.029</i>				
<i>Región de soporte común: (0.056; 0.747)</i>				
<i>Nota: La variable sobre trabajo es al momento del relevamiento, marzo de 2013; categoría omitida “nunca trabajó”. La variable CE 2011-2012 registra la participación en CE declarada por los estudiantes en la encuesta. La pregunta refiere si participó en diversos programas, no menciona componentes.</i>				
<i>Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de Educación Media Superior 2013 y registros administrativos para identificar becados CE 2013 y participantes en programa de tutorías en la encuesta.</i>				

En el centro C, que cuenta con un menor número de becados, no aparecen estas diferencias como significativas, solamente se evidencia una mayor probabilidad de participar entre quienes participaron previamente en CE y quienes experimentaron problemas extra estudio (factor 7) como problemas de salud y dificultades con el transporte para llegar al centro durante el último año de CB. Es decir, en el centro C,

no se evidencia claramente la efectividad de la focalización socioeconómica (ver cuadro 14).

Cuadro 14. Regresión Probit para estimar el Puntaje de Propensión (“Propensity Score”) de ser becado de CE en el Centro C				
	Coef.	Std. Err.	Z	P>z
Edu. Padres Primaria	0.205	0.400	0.510	0.609
Edu. Padres CB	-0.472	0.411	-1.150	0.251
Ocu. Padres CIUO 5-8	0.112	0.446	0.250	0.801
Ocu. Padres CIUO 9	0.517	0.557	0.930	0.353
Ocu. Padres CIUO Sin info.	0.718	0.632	1.140	0.256
Repitió 1° EMS	-0.697	0.542	-1.290	0.198
Repitió 3° CB	0.073	0.429	0.170	0.864
Repitió 2° CB	-0.585	0.766	-0.760	0.445
Repitió 1° CB	0.482	0.662	0.730	0.467
Repitió Primaria	0.550	0.353	1.560	0.119
F1 exp. en 3° CB	0.261	0.170	1.540	0.124
F2 exp. en 3° CB	-0.132	0.153	-0.870	0.387
F3 exp. en 3° CB	-0.029	0.138	-0.210	0.831
F4 exp. en 3° CB	-0.064	0.148	-0.430	0.665
F5 exp. en 3° CB	0.023	0.150	0.150	0.880
F6 exp. en 3° CB	-0.035	0.148	-0.240	0.811
F7 exp. en 3° CB	0.358	0.118	3.030	0.002
Trabaja	-0.132	0.603	-0.220	0.827
Trabajó antes	-0.306	0.619	-0.500	0.620
Varón	0.079	0.312	0.250	0.800
Extraedad (17 años o más)	0.016	0.491	0.030	0.973
CE 2011-2012	1.089	0.606	1.800	0.072
Constante	-2.059	0.408	-5.040	0.000
<i>Log likelihood = -57.747; N° observaciones: 319; LR chi2(22) = 25.45; Prob> chi2 = 0.029</i>				
<i>Región de soporte común: (0.029; 0.047).</i>				
<i>Nota: La variable sobre trabajo es al momento del relevamiento, marzo de 2013; categoría omitida “nunca trabajó”. La variable CE 2011-2012 registra la participación en CE declarada por los estudiantes en la encuesta. La pregunta refiere si participó en diversos programas, no menciona componentes. No se incluye la variable “No vive con los padres” debido a que todos los casos (14) son “no becados”</i>				
<i>Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de Educación Media Superior 2013 y registros administrativos para identificar becados CE 2013 en la encuesta.</i>				

Habiendo generado los puntajes de propensión y verificado la propiedad de igualación, se compara la persistencia en el nivel entre el grupo de tratamiento (becados) y el grupo de control (no becados). Pueden utilizarse distintos criterios para asingar participantes y no participantes en base al puntaje de propensión. A continuación se presenta el efecto promedio del tratamiento (EPT) utilizando la

técnica del “vecino más cercano” donde cada unidad de tratamiento es emparejada con la de comparación en base al puntaje más cercano (ver cuadro 15).

Cuadro15. Efecto promedio de ser becado en Compromiso Educativo (EPT) en la Persistencia en el centro, por centro					
	n tratamiento	n control	EPT	Err. Std.	T
Centro B	67	52	0.015	0.096	0.155
Centro C	16	16	0	0.143	0
Nota: Grupos igualados utilizando PSM y emparejamiento por "vecino más cercano"					
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a primer año de EMS 2013 y registros administrativos					

El efecto promedio de CE en la persistencia en el centro que se muestra en el cuadro 15 (EPT) indicaría que los becados en el centro B se ubicarían 1.5 puntos porcentuales por encima del grupo de comparación. Sin embargo, se trataría de una diferencia que no alcanza a ser estadísticamente significativas ($t=0.155$). En el centro C, no hay diferencias en la persistencia entre los becados y su grupo de comparación. Esto sugiere que las diferencias positivas entre becados y no becados (pero no estadísticamente significativas) en el centro C antes de contralar por las características observables serían por un sesgo de selección de los becados. De modo que, con el diseño empleado, no se encuentra evidencia de que el programa haya afectado el curso de vida de estos alumnos participantes al punto de incentivar sustantivamente la persistencia frente a otros alumnos con iguales características sociodemográficas y académicas.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Evaluación de las hipótesis planteadas

El estudio realizado en 2013 sobre la implementación del Programa CE en tres centros de Montevideo muestra un conjunto de hallazgos que resultan relevantes respecto de la capacidad real que tuvo este programa para modificar el curso de vida de jóvenes durante ese año lectivo.

Por una parte, la investigación ha confirmado la hipótesis 1: *Las características de implementación del programa afectan negativamente la posibilidad de mejorar la persistencia en la etapa de tránsito*. Guiada por esta hipótesis se han identificado características que en estos tres centros pueden vincularse con este tipo de problemas de implementación, y que sería relevante retomar en futuras investigaciones y análisis de mejora del programa:

- 1) Comienzo desfasado respecto al año lectivo
- 2) Baja concurrencia y alta rotación de estudiantes en los ER
- 3) Débil articulación de componentes del programa (los becados tienen pocos incentivos para participar del ER y no son claros los incentivos para cumplir los acuerdos)
- 4) Sesgo de selección de participantes de ER (no participarían aquellos con mayor riesgo de problemas de tránsito)
- 5) Dilemas acerca de los contenidos de los ER
- 6) Buen vínculo con RP pero su calidad “de par” se ve afectada por la diferencia de edad y expectativas de rol docente de los estudiantes, lo cual requiere tiempo de acercamiento
- 7) Diferentes incentivos de cumplimiento por parte de los RP según existencia o no de sistema de creditización y tipo de creditización (existencia o no de esquema de pasantía)
- 8) Diferencias en el apoyo a los RP (Docente PROGRESA vs Articulador de Cercanía)
- 9) Diferencias en el apoyo de los AP y docentes a los ER
- 10) Diferencias en el seguimiento de los estudiantes debido a la impronta que le imprime cada AP y el contexto del centro.

Cabe ahondar en el punto 3 porque la debilidad de articulación entre componentes se puede vincular con contradicciones en el plano del diseño. Las becas

no están condicionadas a desarrollar comportamientos específicos (por ejemplo, asistir a los ER o firmar acuerdos educativos). Tampoco exigen desempeños académicos, sean intermedios o finales. El componente de acuerdos educativos incluye metas cuyo incumplimiento tampoco apareja sanciones. Estos son dilemas que a nivel de los centros se han tratado de “corregir”, tal como se vio en los centros A y B, mediante distintas estrategias de “pedagogizar” el acuerdo educativo junto con las becas

También deben destacarse diferencias en la implementación entre centros. Una diferencia estructural importante, dado que las horas de los articuladores por centro son relativamente fijas, es el tamaño de los centros y específicamente la cantidad de inscriptos o becados. Así en el centro A, que era el de menor tamaño, se pudieron firmar todos los acuerdos y hacerles algún tipo de seguimiento a todos estos estudiantes.

Otras dos características importantes en la implementación a nivel de centros, pero de difícil distinción de sus efectos entre sí en este caso, son: por un lado, una característica estructural asociada a rasgos de clima o cultura de centro y otra agencial asociada al liderazgo de los AP. Así en el caso del centro B se observa un buen clima de trabajo colaborativo (buena comunicación y apoyo con el director y otros docentes, y el articulador de Interfase) y un fuerte liderazgo de la AP y ello puede asociarse a una buena implementación: se observó un esfuerzo importante en la realización de acuerdos, con refuerzos pedagógicos articulados con el programa Interfase, así como un buen apoyo a los RP para llevar adelante los ER. Estos esfuerzos se vieron condicionados por las limitadas posibilidades de seguimiento, dada la gran cantidad de estudiantes que participan del programa en los tres años de la EMS del centro. Por su parte, en el centro C que es también un liceo, el clima de trabajo colaborativo y los rasgos de liderazgo parecían de menor intensidad que en el liceo B, y con una cantidad de inscriptos y becados menor, no se lograron niveles de implementación como en el C. En este marco, la existencia de Interfase en uno y no el otro centro aparece como un elemento a destacar.

Por otra parte, no se ha encontrado evidencia para sostener la hipótesis 2: *El programa genera impactos positivos en la persistencia educativa*. Contrariamente a la investigación de impacto oficial del programa, la estrategia utilizada para estos tres centros no arrojó impactos en la persistencia para los becados de CE. El centro C tiene levemente mejor nivel de persistencia que el B, aún cuando ambos tienen perfiles

poblacionales similares y el centro B también opera el programa Interfase. Sin embargo, el modelo estadístico ajustado para evaluar el impacto no identificó efectos de la condición de ser becado de CE en la persistencia en ninguno de los dos centros para los cuales se dispuso de información final. La combinación de estos hallazgos hacen pensar más en un “efecto centro” sobre la persistencia que en un efecto programa “intra centro”.

El diseño no permite atribuir los problemas de implementación como causas de la inexistencia del impacto en la persistencia pero quedan planteados a modo de hipótesis como posibles factores de incidencia que podrán aportar en la acumulación de investigación sobre el programa.

Pérdida del foco en el tránsito Ciclo Básico-Educación Media Superior

El programa CE surge para abordar la problemática de la desafiliación asociada al tránsito entre CB y EMS, pero centrado en la EMS y particularmente en su primer año. Sin embargo, en base al concepto de tránsito aquí utilizado, este programa no contempla ni teórica ni empíricamente el período previo a la inscripción en la EMS. En éste operarían factores que la bibliografía ha definido como riesgos importantes. Hay que tener presente que la elección sobre en el centro en el nuevo nivel se realiza en otro contexto institucional (centros de CB), que implica cambios geográficos (los Bachilleratos están en otros barrios) y supone para una parte de los estudiantes, un cambio en el sector institucional (de UTU a Secundaria, o viceversa). Por tanto, si se acumula esto al importante retraso con el que comienza a funcionar efectivamente en la EMS, CE termina por cubrir solo un pequeño período del tránsito CB-EMS.

Además, con el tiempo CE se extendió a los dos grados siguientes de la EMS. Esto es una decisión de implementación general aplicable a todos los centros. La extensión al segundo año de EMS parece alineada con el concepto de tránsito elaborado recientemente y presentado en esta investigación. La extensión al tercer año de la EMS puede traer aparejados algunos problemas en el manejo del programa. No se trata de que no deba apoyarse a los jóvenes en el último año de la EMS o que incluso no se deba pensar en el tránsito a la educación superior, sin embargo esto

puede hacer perder énfasis al tránsito entre CB y EMS que fue la problemática original a abordar.

El paso a cubrir los tres años de la EMS se hizo manteniendo, en general, la lógica de un AP por centro con 20 horas semanales, esto claramente incide en la posibilidad de seguimiento y la búsqueda de soluciones a las problemáticas de los estudiantes.

A su vez, dado que los ER son abiertos a todos los estudiantes de EMS los contenidos pueden no ser igualmente efectivos para estudiantes que cursan distintos años de la EMS. Por ejemplo, en la investigación se registró que en los ER se trató el tema de la elección de facultades, se organizó la ida a la Expo Educa y se visitaron facultades y probablemente el interés no será el mismo para un estudiante de 1° de EMS que para uno de 3° de EMS.

Tal vez un foco en el tránsito haría inadmisibles para los ejecutores el retraso en la puesta en marcha del programa en el año lectivo pues para el momento en que los componentes comienzan a funcionar plenamente, algunos de los estudiantes en tránsito más vulnerables pueden haber abandonado el curso o estar en una situación académica ya comprometida.

La recomendación es por tanto, orientar más específicamente el programa hacia un enfoque de tránsito entre el CB y la EMS. Para ello podría aprovecharse la experiencia de otros programas más propios del tránsito o articular con programas del CB que aborden población en riesgo de desafiliación.

Más allá de que se trabaje específicamente desde el CB o no, es sin duda relevante mejorar los tiempos de implementación, de forma de que el programa pueda comenzar alineado con el año lectivo. De hecho, en cuanto al cobro de la beca correspondería que inicie antes del comienzo del año lectivo de primero de EMS (el mes previo por ejemplo) ya que hay gastos asociados a materiales que podrían hacerse antes de comenzar. Esto implicaría diseñar mecanismos administrativos e incentivos para que los AP, articuladores de cercanía y RP puedan estar trabajando antes del comienzo de clases, el tiempo que se requiera para poder acompañar el inicio del año escolar. Es probable que esto pueda lograrse de manera más sencilla en los centros en los que el programa cuenta con más tiempo de aplicación.

Adicionalmente se deberían también idear alternativas a la forma y/o momento de inscripción al programa para la determinación de los estudiantes que tendrán

derecho a beca. En la actualidad la inscripción al programa es voluntaria, se realiza luego de la inscripción al centro de EMS, y depende del esfuerzo de comunicación que se haga en cada uno de éstos. Esto tiene algunas limitaciones desde el punto de vista de la captación de estudiantes en riesgo de desafiliación (además de la ya mencionada sobre el retraso propiamente dicho). En primer lugar, se pierde la posibilidad de llegar a los estudiantes que deciden no inscribirse a la EMS luego de terminar el CB. En segundo lugar, pueden no captarse estudiantes con riesgo de desafiliación producto de su vulnerabilidad socioeconómica que no se enteren del programa u opten por no inscribirse de todos modos (problema de autoselección).

Aunque no resulte sencillo, lo ideal sería poder adjudicar las becas en el CB²⁸ (aunque sea preliminarmente) e independizarlas de los centros de destino, para lo cual deberían definirse umbrales normativos en el índice de carencias críticas. Esto tiene la dificultad de que en la actualidad no todos los centros de la EMS cuentan con el programa²⁹, pero podría, por ejemplo, trabajarse con los centros de CB que aporten mayor cantidad de estudiantes a los centros de la EMS que participan de CE. La problemática de la autoselección podría abordarse haciendo que el formulario con la información necesaria para la adjudicación de la beca sea completado por todos los estudiantes del CB (en su último año) y que la información esté disponible cuando un estudiante se inscribe en un centro CE con el “aviso” de becado o candidato a beca (confirmado luego de la entrevista en el centro, por ejemplo).

Los Espacios de Referencia y las limitaciones para actuar sobre lo estudiantes en riesgo de desafiliación

Las observaciones dan evidencia sobre dificultades varias para “llenar los espacios”, tanto en términos de participantes como de contenidos relevantes. El bajo nivel de concurrencia regular, la rotación, la selección contra los más vulnerables, las

²⁸ Esta idea también se presenta en las conclusiones de la evaluación oficial (ANEP, MIDES, 2014: 106).

²⁹ Esto es un problema no menor, ya que podemos tener dos estudiantes con la “misma” vulnerabilidad socioeconómica, pero uno accede a una beca (y otros apoyos) porque su centro participa del programa y otro no recibe estos apoyos porque el programa no está en su centro.

dificultades para implementar los planes de los referentes y los contenidos predominantemente lúdicos que observamos, no parecerían tener mayor capacidad de impactar sobre la población objetivo del programa ni capacidad de actuar inhibiendo los factores de riesgo.

Los ER no presentan algunas características identificadas en otros programas a contra horario considerados exitosos: estructura y cronograma predecible, fuertes vínculos con el currículo escolar, personal altamente calificado y entrenado, y tutorías personalizadas (Fashola, 1998 en Scott-Little et al., 2002: 388). Claro que esta lista de características no agotan aquellas que podrían asociarse al éxito del programa, pero nos da un marco para pensar abordajes de los ER: dado que no cuenta con estas características, ¿qué novedades podrían hacer la diferencia? ¿son compatibles las características de los antecedentes mencionados con los aspectos sustanciales de los ER?

Los ER parecen compartir en estos centros algunos rasgos propios del programa “madre” de tutorías entre pares de PROGRESA para la Universidad: a) cobertura marginal; b) autoselección de los tutorados; c) un énfasis en aspectos distintos a los académicos; d) la no integración al currículo. Además, al igual que las tutorías en la Universidad también se identifican como dificultades de la implementación la escasa definición del rol de los RP, lo cual opera como un elemento de desmotivación tanto para los estudiantes como para los RP. A esto se suma en algunos casos, una falta de apoyo institucional en el reconocimiento de la existencia del ER. Por último, al igual que las tutorías de la Universidad, es posible señalar que la creditización de las experiencias en los ER, que es un objetivo de la línea de acción de PROGRESA, a lo no ser común a todos los RP puede generar tensiones en los ER (para ver las referencias sobre la Universidad véase Fernández, et al., 2014).

Es importante clarificar el rol de los ER y su contribución para el objetivo final del programa. Dada la relativa novedad del componente en las políticas para la Educación Media, así como las dificultades para evaluarlo, requiere una mayor teorización (argumentación) acerca del mecanismo por el que se espera que funcione. Cabe cuestionarse qué incentivo pueden tener los estudiantes en riesgo de desafiliación para concurrir voluntariamente a un espacio a contraturno, en el que puede tener dificultades para entender de qué se trata y eventualmente compite con

otras ofertas de actividades de integración y recreación que existen en los centros, y porqué esta concurrencia podría contribuir a disminuir la probabilidad de desafiliación.

Esta discusión teórica debería dar un marco de referencia a los contenidos y su articulación con los apoyos académicos. Un factor de tensión en relación a los ER es la expectativa sobre este tipo de apoyos. Esto se vio en la investigación especialmente en relación a uno de los AP pero no es algo infundado ya que la propia información de la evaluación oficial del programa muestra que entre los estudiantes inscriptos a CE existe una relativamente extendida expectativa de que el programa brindará apoyos académicos. Si los estudiantes efectivamente tienen expectativas de que el programa brindará apoyos académicos, la medida en que estas expectativas se vean reflejadas o no en el programa afectará el nivel de participación. Esto no tendría que implicar necesariamente que este apoyo se realice desde los ER pero sí que se pueda dar respuesta a la problemática, en uno de los centros esto se resolvió más fluidamente a través de la articulación con Interfase, en los otros dos casos se apeló a las clases de apoyo utilizando horas de coordinación. De hecho un hallazgo importante de la investigación es que CE e Interfase parecen complementarse de buena manera. Interfase ofrece tutorías académicas de modo que al estar en el mismo centro, la articuladora de CE puede derivar a este apoyo académico sin tener que inventar una solución. Además Interfase comienza a trabajar desde fines del año previo, algo que podía ampliarse para CE.

También aquel marco teórico debería orientar el nivel de concurrencia por estudiante que se requeriría para lograr el efecto esperado ¿Alcanza con haber ido al menos una vez al ER como para esperar un efecto positivo? Esta es por ejemplo la forma que se estimó la participación en los ER en la evaluación oficial.

Otro aspecto a clarificarse es la alineación (o no) de los incentivos entre componentes, tal como se mencionó anteriormente. En particular, en los centros incluidos en la investigación los ER parecen tener poca integración con las becas y los acuerdos educativos, al decir de uno de los actores, los espacios de referencia parecen “*un programa independiente*”, importante para la vida adolescente podría agregarse, pero poco relacionado con los objetivos iniciales de CE. Cabe entonces preguntarse porqué, y para qué público deberían integrarse los tres componentes

Densidad causal y validez externa para CE

Siguiendo a Woolcock (2013) tomaré una de las dimensiones propuestas para analizar la validez externa de la evaluación de un programa. Las entidades con alta *densidad causal* se caracterizan por una gran incertidumbre, que es función de una variedad de caminos y circuitos conectando los insumos, las acciones y los resultados, la apertura de la entidad a influencia exógenas, y la capacidad de los elementos constitutivos (sobre todo las personas) de actuar discrecionalmente.

La mayor densidad causal de la beca se encuentra en la etapa de captación de los participantes ya que ello es dependiente del esfuerzo de comunicación que se realice en el centro (principalmente responsabilidad del AP). Una vez seleccionados los beneficiarios de la beca, el cobro está implementado en base a la red del correo, por tanto, no depende directamente de los centros, y los agentes que intervienen en el pago tienen poca posibilidad de actuar discrecionalmente.

Los ER tienen una densidad causal mayor ya que son afectados por una mayor cantidad de actores, dependen de las interacciones entre RP y estudiantes, los referentes tienen una gran discreción en la implementación y no disponen de un menú de opciones a desarrollar sino que deben innovar in situ.

Los acuerdos educativos, van aumentando su densidad causal a medida que se considera el seguimiento y sobre todo las acciones de apoyo que pueden implicar. Si bien existe un formato común de acuerdo aplicable a cada centro, el contenido del acuerdo depende de la impronta de los AP y surge de la interacción con los estudiantes y familia. El seguimiento consiste en una serie de interacciones entre AP y estudiantes y puede variar entre charlas más o menos formales, más o menos serias. Finalmente, las acciones que pueden desplegarse a partir del seguimiento incrementan la densidad causal pues quedan completamente a criterio del AP, quien no tiene ningún menú de opciones a desarrollar desde el programa, aunque sí puede apelar a las opciones de apoyos que se ofrecen en el centro (y eventualmente en el territorio), como se pudo observar con las tutorías académicas o clases de apoyo. Adicionalmente, no existen fuertes incentivos desde el programa para que los AP vayan más allá del seguimiento pues las exigencias “formales” alcanzan hasta el seguimiento.

De este modo, es difícil asumir al día de hoy que lo que funcionó en un centro lo hará en otro. Esto es un elemento importante para la orientación de las evaluaciones futuras.

A modo de cierre

En primer lugar, conviene señalar algunas limitaciones de la investigación. El diseño empleado no permite generalizar directamente el conjunto de estos hallazgos a otros centros participantes ni a otros años de implementación. Esto sin perjuicio de que hay componentes como las becas que operan en forma nacional y con rezagos que afectan a todos por igual. No fue posible, por motivos de recursos (económicos y tiempo), hacer una segunda medición de seguimiento de los estudiantes encuestados para dar cuenta de los eventos de riesgo eventualmente experimentados durante el tránsito de los estudiantes. Por la misma razón también, el análisis de la implementación se limitó a los agentes implementadores y no se incluyeron por ejemplo entrevistas a los estudiantes, una perspectiva importante para complementar una evaluación.

El indicador de persistencia utilizado para estimar el impacto del programa solo contempla la inscripción al centro, no si el alumno se inscribió a otro centro. El método utilizado (PSM) arma un grupo de control con características observadas sobre los estudiantes, no considera las diferencias en la participación por características no observadas. De manera más general, al tratarse de un estudio cuasi experimental, y no alineado con los resultados oficiales, no debe considerarse concluyente sobre el efecto del programa en los centros, aunque si advierte de que no deben esperarse resultados positivos en todos los centros.

En segundo lugar, pensando en investigaciones futuras, dada la *densidad causal* del programa, tal como sugieren Mckena y Walpole (2010: 480-481) una estrategia podría ser la de una evaluación nacional basada en un grupo de estudios de menor escala para identificar proyectos exitosos y generar lecciones relevantes. Resultados agregados basados en meta análisis y síntesis de la mejor evidencia pueden ser utilizados para obtener una medida del impacto del programa. Se pueden identificar los proyectos más exitosos al nivel de los centros educativos y determinar las características de estos proyectos que no están presentes en los casos menos

exitosos³⁰. Las evaluaciones deberían dar cuenta del nivel de implementación alcanzado en cada caso e intentar vincularlo a los resultados (deberían incluir el clima del centro educativo, el apoyo administrativo e idealmente liderazgo de actores clave como los AP). En este sentido, un desafío para la investigación futura es poder determinar el impacto diferenciado de cada componente. Complementariamente, se requiere determinar los distintos tipos de apoyos que se generan en los centros para los alumnos en función del seguimiento de los acuerdos educativos. En cuanto a los ER, parece conveniente la caracterización según frecuencia de concurrencia de los alumnos, perfil de quienes concurren, características de los RP (incluyendo tipo de creditización que reciban), contenidos (actividades) de los ER y tipo de apoyo del los RP (Articulador de Cercanía o Docente Progresista).

En tercer lugar, más allá de las observaciones, puede plantearse la hipótesis que la implementación de esta política depende de las capacidades organizacionales disponibles en cada centro. En un centro con una gestión estratégica, CE puede ser usado para extender arreglos institucionales para tutorías, potenciar espacios extra-áulicos, fortalecer la coordinación pedagógica, clarificar objetivos y visiones, tal como se observó en esta investigación en el centro B.

Por último, si bien esta investigación se centró en CE, las expectativas de la incidencia en su aporte a la disminución de la desafiliación educativa se debería encuadrar en la problemática más general de la educación. Los indicadores de estancamiento histórico de la acreditación y niveles inferiores de egreso de la Educación Media respecto a países de similar desarrollo humano sugiere que nos enfrentamos a una problema relacionado a la forma en que se estructura el sistema educativo y en particular la Educación Media, algo que difícilmente podría solucionarse exclusivamente con programas que atienden principalmente causas microestructurales, que operan en los márgenes de la problemática y que además cubren una pequeña proporción de estudiantes. No es que estos programas no tengan un rol que cumplir, pero si las principales barreras a la culminación de la Educación Media se encuentra a niveles macro y meso, no se le puede pedir a estos programas (y a los estudiantes) la solución. Este diagnóstico está presente en la literatura nacional: *“es necesario destacar que si bien varios elementos de estos programas son*

³⁰ La evaluación oficial de CE cuenta con un breve anexo de “Análisis de buenas prácticas”.

compatibles y que podrían considerarse bienvenidos, estas políticas son globalmente insuficientes e ineficaces para resolver los problemas de fondo en la Educación Media y Superior. El foco de estos programas se encuentra en el estudiante como sujeto que persiste o que fracasa frente a una estructura (curricular, organizacional) que a lo sumo se modifica marginalmente. Se añade la ausencia notoria de esfuerzos por articular curricularmente el último y el primer grado de los niveles contiguos. Parecería subyacer el supuesto teórico que el problema no está en la estructura y que por lo tanto, el acompañamiento serviría para mejorar las posibilidades de adaptación de un sujeto a una estructura normal. Es necesario plantearse la eficacia y sostenibilidad de programas así definidos como micro-reformas en los márgenes” (Fernández et al., 2014: 235-236). Precisamente, en otro modelo de educación, una vez abordadas las barreras macro y meso, estos programas podrían atender inequidades persistentes ubicadas a nivel micro.

SIGLAS UTILIZADAS

- ANEP: Administración Nacional de Educación Pública
- AP: Articulador Pedagógico
- CB: Ciclo Básico
- CE: Compromiso Educativo
- CODICEN: Consejo Directivo Central (de la ANEP)
- EMS: Educación Media Superior
- ER: Espacio de Referencia
- ICC: Índice de Carencias Críticas
- INAU: Instituto del Niño y el Adolescente
- M&E: Monitoreo y Evaluación
- MEC: Ministerio de Educación y Cultura
- MIDES: Ministerio de Desarrollo Social
- PIM: Programa Integral Metropolitano
- PSM: Propensity Score Matching
- RP: Referente Par
- SOCAT: Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial
- UDELAR: Universidad de la República

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos Centros de Montevideo*. Montevideo: Tesis de Licenciatura en Ciencia Política Universidad de la República.
- Alonso, C., & Fernández, T. (2012). Programas de inclusión social y educativa en la zona de Maroñas, Montevideo. Un estudio de caso sobre su implementación. En M. Serna, *Inclusión y Vulnerabilidad social en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República / FCS.
- ANEP, MIDES. (25 de marzo de 2014). *Informe de evaluación del programa Compromiso Educativo (Ediciones 2011-2012)*. Montevideo.
- ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (5 de Octubre de 2010). Acuerdo Interinstitucional “Programa Compromiso Educativo”.
- ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (2012). *Compromiso Educativo*. Documento de Diseño 2012. Montevideo.
- ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (2014). *Primeros pasos del programa Compromiso Educativo*. Montevideo : OPP / Comisión Interinstitucional.
- ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (2011). *Programa Compromiso Educativo*. Montevideo: OPP/ Comisión interinstitucional de Diseño.
- Antikainen, A., Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Ballantine. (2010). *The sociology of education*. ISA (Editorial Arrangement of sociopedia.isa).
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* .
- Aristimuño, A. (2010). *La inclusión vista desde adentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar, en el marco del Programa de Impulso a la Universalización (PIU) del Ciclo Básico*. Montevideo: Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, 13-15 de setiembre de 2010.
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su influencia en las trayectorias. En T. Fernández, *La*

- desafiliación en la Educación Media y Superior: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: UDELAR/CSIC.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008*. Montevideo.
- Cardozo, S., Fernández, T., Miguez, M. N., & Patrón, R. (2014). Transición entre ciclos: marco analítico. En T. F. Fernández, & Á. (. Ríos. Montevideo: Inédito.
- De Armas, G. (2008). Reflexiones sobre la relación entre la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia y el modelo de desarrollo de Uruguay hacia el año 2030. *Estrategia para la Infancia y la Adolescencia*.
- DINEM. (Noviembre de 2013). Informe MIDES. Seguimiento y evaluación de programas y actividades 2011-2012. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Fernández, T. (2010a). Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior de Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. En AAVV, *El Uruguay de la Sociología*. Montevideo: Universidad de la República / Facultad de Ciencias Sociales.
- Fernández, T. (2010b). Enfoques para explicar la desafiliación. En T. Fernández (coordinador y editor), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: UDELAR/CSIC.
- Fernández, T. (2010c). Incidencia y trayectorias de desafiliación. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: UDELAR/CSIC.
- Fernández, T., & Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: PAC y FPB en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1).
- Fernández, T., & Alonso, C. (2011). *El perfil socioeconómico y educativo de Maroñas*. Depto. Sociología / UDELAR.
- Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas e inclusión educativa en la Educación Media y Superior (2005-2009). En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. (págs. 205-231). Montevideo: Universidad de la República / Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de*

- Uruguay. *Conceptos, estudios y políticas* (págs. 13-26). Montevideo: UDELAR/CSIC.
- Fernández, T., Ríos, Á., & Anfitti, V. (2014). Tres programas de tránsito entre ciclos educativos. En T. Fernández, & Á. Ríos (editores), *El Tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay*. Inédito.
- Grossman, J. B., & Tierney, J. (1998). Does Mentoring Work?: An impact Study of the Big Brothers Big Sister Programa. *Eval Rev.* , 22:403.
- Heller, S., Pollack, H., Ander, R., & Ludwig, J. (2013). *Preventing Youth Violence and Dropout: A Randomized Field Experiment*. Cambridge: NBER. Working Paper 19014.
- Khander, S., Koolwal, G., & Samad, H. (2010). *Handbook on impact evaluation. Quantitative Methods and Practices*. Washington: The World Bank.
- Lokhorst, A., Werner, C., Henk, V., & Gale, J. (2013). Commitment and Behavior Change: A Meta Analysis and Critica Review of Commitmen-Making Strategies in Environmententa Research. *Environment and Behavior* , 45:3.
- Mancebo, E. (2010). Políticas de inclusión educativa en el Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay 2005 – 2009. *Latin American Studies Assosiation (LASA) Congress, Toronto, Canadá*. Toronto.
- Mancebo, M. E., & Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* , 7 (4).
- Maxwell, J. (2012). The importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry* , 18:655.
- Mckenna, M., & Walpolel, S. (2010). Planning and Evaluating Change at Scale: Lessons From Reading First. *Educational Researcher* , 39:478.
- Niehaus, K., & Moritz Rudasill, K. y. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After School Program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* , 34: 118.
- Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En T. Fernández (coordinador y editor), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y política* (págs. 41-63). Montevideo: UDELAR/CSIC.

- Rey, R., & Leonardo, C. (2014). *El impacto de la Política de Becas del MEC en el logro educativo de los jóvenes*. Montevideo: UDELAR/ Dirección de Educación/ MEC.
- Sanchíz, A. (2008). ¿Cómo se explica el impacto educativo del Programa Oportunidades? Actores, factores y procesos. En *Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo III. El reto de la calidad de los servicios: resultados en educación*. México, DF: Secretaría de Desarrollo Social.
- Scott-Little, C., Hamann, M., & Jurs, S. (2002). Evaluation of After-School Programs: A Meta-Evaluation of Methodologies and Narrative Synthesis of Findings. *American Journal of Evaluation* , 23: 387.
- Tinto, V. (2013). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Woolcock, M. (2013). Using case studies to explore the external validity of 'complex' development interventions. *Evaluation* , 19: 229-248.