

Administración Nacional de Educación Pública (DIEE)
Ministerio de Desarrollo Social (DINEM)

Informe de evaluación del programa Compromiso
Educativo (Ediciones 2011-2012)

25 de marzo de 2014.-

Índice

Introducción	4
PARTE I	
1.1 ¿Qué es Compromiso Educativo?	5
1.2 ¿Cuáles son los principales actores del programa?	7
1.3 ¿Cómo fue la selección de los participantes del programa?	9
1.4 Estrategia de evaluación de CE en 2011 y 2012	10
1.5 ¿Cómo fue la cobertura de CE?	12
1.6 ¿Qué características tienen los postulantes y becados del programa?	18
PARTE II	
2.1 ¿Cómo se implementó CE?	34
2.2 ¿Cómo funcionaron las becas?	34
2.3 ¿Qué sucedió con los espacios de referencia?	37
2.4 ¿Cómo funcionaron los acuerdos educativos?	39
2.5 Análisis de los actores	41
2.6 Dificultades y sugerencias	51
PARTE III	
3.1 ¿Qué opinan los estudiantes sobre el programa?	54
3.2 ¿Cuántos de los estudiantes que no participan conocen el programa?	55
3.3 Percepciones sobre los objetivos del programa	56
3.4 Motivos de inscripción a la beca	57
3.5 Motivos de no inscripción a la beca	58
3.6 Uso y opinión sobre la beca	59
PARTE IV	
4.1 Introducción	62
4.2 Consideraciones metodológicas	62
4.3 Análisis descriptivos de resultados educativos	66
4.4 Impacto del programa	82
4.5 Síntesis	92
PARTE V	
5.1 Síntesis y comentarios finales	96
Anexo	
Anexo I: Otros indicadores de cobertura	108
Anexo II: Análisis de buenas prácticas	112

Siglas:

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

AP: Articulador pedagógico

AC: Articulador de Cercanías

CE: Compromiso Educativo

CES: Consejo de Educación Secundaria

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional

ER: Espacio de referencia

ICC: Índice de Carencias Críticas

INFAMILIA: Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia

INJU: Instituto Nacional de la Juventud

INAU: Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

RP: Referente par

UdelaR: Universidad de la República

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

Introducción

El siguiente documento presenta la evaluación del programa Compromiso Educativo (CE) en sus dos primeros años de implementación (2011-2012). Durante dicho período se han elaborado diferentes informes y presentaciones¹, los cuales son recopilados en el presente informe. Así, a través de los resultados obtenidos mediante diversos instrumentos de evaluación se espera contribuir, con insumos e información relevante, a la toma de decisiones en la futura ejecución del programa.

La información utilizada para realizar este informe fue obtenida mediante la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación y monitoreo, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, durante los años 2011 y 2012.

En el primer capítulo se describe la implementación del programa, se presentan de manera detallada sus objetivos, componentes y principales actores. Asimismo, datos sobre la cobertura de CE a nivel de centros y población objetivo (estudiantes) considerando el tipo de subsistema y la región geográfica en la que se desarrolló.

Durante el segundo capítulo se describe la forma en que se implementó el programa en los centros educativos, a través del análisis de los resultados de la estrategia cualitativa.

En el tercer capítulo se plantea un panorama de las opiniones y percepciones de los jóvenes asistentes a centros que participan en CE con respecto al programa.

En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos del análisis de resultados e impacto del programa sobre los participantes.

Finalmente, en el capítulo cinco se presentan comentarios generales, se identifican dificultades y se plantean sugerencias para el mejoramiento del programa.

¹ Informes de evaluación cualitativa 2011 y 2012; Presentación encuesta julio 2012; Presentación conjunta de cobertura, encuesta (julio) y datos de la evaluación cualitativa 2011-2012; Presentación de datos de cobertura, encuesta (julio y noviembre), resultados educativos y datos de la evaluación cualitativa 2011-2012

Parte I

1.1 ¿Qué es Compromiso Educativo?

El programa Compromiso Educativo (CE) se enmarca en una iniciativa interinstitucional -en la que participan ANEP, INAU, MEC, UdelAR y MIDES (INJU e INFAMILIA)- y tiene como objetivo general contribuir a enriquecer y consolidar la matriz de programas educativos existentes con el fin de **mejorar las condiciones para que los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público**, logrando completar así el segundo ciclo de enseñanza media.

Entre sus objetivos específicos, el programa se propone:

- Contribuir a la identificación de los diversos factores que inciden en las trayectorias educativas de los jóvenes, y que involucran a los diversos participantes de éstas: estudiante, referente familiar, institución educativa –equipo docente, equipo de dirección- entre otros actores.
- Desarrollar estrategias educativas apropiadas a la situación personal del estudiante de acuerdo a sus fortalezas y a las dificultades que se presentan en su trayectoria educativa.
- Promover un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes.
- Contribuir al logro de mejores desempeños curriculares.
- Favorecer en los estudiantes la construcción de proyectos personales que tengan a la educación como eje articulador.
- Promover espacios de socialización y pertenencia institucional que favorezcan un mejor clima educativo.
- Colaborar a que la participación protagónica de los jóvenes sea parte de su identidad estudiantil, fortaleciendo su autonomía, su capacidad de decisión sobre los proyectos individuales y colectivos, y su posibilidad de participar en la vida institucional del centro educativo al que pertenecen.
- Contribuir a que aquellos estudiantes cuya situación socioeconómica sea de mayor vulnerabilidad puedan asumir los costos directos asociados al estudio.
- Ayudar a disminuir los costos indirectos que representa el estudio para los jóvenes que cursan EMS.

En el año 2011, fue implementada la primera edición del programa, teniendo como población objetivo a los alumnos que ingresaron a primer año de Educación Media Superior, tanto en escuelas técnicas de CETP como en liceos del CES, operando en 39 centros educativos, distribuidos en ocho departamentos del país. En 2012, el programa amplía su cobertura en dos sentidos. Por un lado en la cantidad de centros, se incorporaron 24 nuevos centros, que sumados a los 39 ya participantes -y que continúan en 2012- completan 63 centros educativos ubicados en 10 departamentos (Artigas, Canelones, Colonia, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rivera, Salto, Soriano y Tacuarembó). Por otro lado, se suma el segundo nivel de EMS en los centros que se iniciaron en el programa en 2011, lo que supone una ampliación horizontal y vertical del programa².

El programa se estructura a partir de tres componentes:

a)Espacios de referencia (ER): son ámbitos de encuentro entre pares y 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. Para vehicular lo anterior se desarrollan los ER como espacios juveniles, donde estudiantes de educación terciaria, universitaria o formación docente, cumplen el rol de referentes pares (RP). De este modo se establecen los ER como instancias semanales de dos horas, abiertas a todos los estudiantes del centro educativo que quieran participar.

b)Becas:constituyen un apoyo económico que busca contribuir al acceso y permanencia de los jóvenes en la educación media, dado que el aspecto económico configura una variable importante para lograr este fin. El desafío de ubicar a la beca de estudio en el marco de un programa con múltiples componentes, supone entenderla como un instrumento más, que necesariamente debe ir articulado a otros dispositivos y estrategias educativas.

c)Acuerdos educativos: el *Acuerdo de Seguimiento* consiste en la firma de un documento formal donde cada parte (estudiante, familia y centro educativo) asumen compromisos y responsabilidades interconectadas, que habilitan al cobro de la beca de estudio. Para los becados entonces, la firma de este acuerdo es un elemento ineludible, dado que no representa una mera formalidad para el otorgamiento de la

² En 2013 continúa la ampliación de la cobertura, incluyendo al tercer nivel de EMS y llegando a 79 centros educativos: 20 Montevideo, 20 Canelones, 6 Rivera, 4 Colonia, 4 Artigas, 4 Paysandú, 4 Salto, 4 San José, 4 Tacuarembó, 3 Maldonado, 2 Río Negro, 2 Treinta y Tres, 1 Florida, 1 Soriano.

beca, sino que 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.

El *Acuerdo de Acompañamiento*, que se implementó a partir del año 2012 como variante del componente, consiste en el seguimiento educativo de aquellos estudiantes que el centro considera que se encuentran en una situación educativa vulnerable. A partir de esta estrategia se establecen metas educativas a cumplir en determinado periodo de tiempo.

La unidad de gestión (UG) del programa define los criterios operativos para que cada centro participante seleccione un máximo de 20 estudiantes (no necesariamente becados) para la firma del acuerdo de acompañamiento. Se toman en cuenta aspectos relativos a la realidad de los estudiantes tales como: el número de asignaturas pendientes (a ser aprobadas), que trabajen remuneradamente o no (ayudando a su familia en tareas del hogar o de cuidado por ejemplo), situaciones de embarazo o que tengan hijos a cargo, estudiantes con capacidades diferentes, 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.

1.2 ¿Cuáles son los principales actores del programa?

El programa define para su implementación tres actores claves, que se describen a continuación:

Articulador pedagógico

El articulador pedagógico (AP) de cada centro educativo es una figura central para la referencia institucional del programa, articula los distintos componentes, acompaña el trabajo de los RP y realiza el seguimiento de los acuerdos educativos en el centro. El AP, en conjunto con el equipo de dirección, es el responsable de la coordinación de los diversos componentes del programa y de favorecer las condiciones para el desarrollo de las líneas de acción que este supone, es decir, propicia el cumplimiento de los objetivos propuestos a través de la coordinación de acciones con todos los actores implicados. En 2011 se contó con 39 AP en todo el país y en 2012 con 66.

Articulador de cercanías

La figura del articulador de cercanías (AC) es introducida en el diseño 2012 y su principal cometido es el apoyo a la implementación del programa a nivel territorial, es decir, a aquellas instituciones educativas participantes que forman parte de un mismo territorio o región. Se trata de un actor que no inscribe su trabajo en un determinado y único centro educativo y sus tareas específicas consisten en conformar un equipo de trabajo entre los RP, el AP y otros actores, con el fin de brindar apoyo técnico en la planificación, implementación y evaluación de las actividades del programa en cada centro perteneciente a determinada región. A la vez, el AC debe participar y apoyar a la unidad de gestión en la planificación, ejecución y evaluación de encuentros regionales y nacionales de coordinación y capacitación que se realizan en el marco de CE.

Referentes pares

Como se anticipó, los RP son estudiantes de nivel terciario y universitario que trabajan conjuntamente con los estudiantes del centro en los ya mencionados espacios de referencia. Uno de los puntos centrales en la concepción de esta figura es que desde su condición o rol de estudiantes pueden lograr un acercamiento a los participantes del programa y promover así espacios de mayor confianza entre pares. 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. La tarea del RP no es una tarea en solitario, su fortaleza reside en el trabajo en equipo, las reuniones de trabajo y planificación son fundamentales para consolidar y llevar adelante su actuación, principalmente junto al AP y el resto de los RP del centro educativo.

En 2011 se inscribieron 800 aspirantes para desempeñarse como RP de los cuales 400 se desenvuelven efectivamente en ese rol. En 2012 se postularon 1000 estudiantes y se desempeñaron como RP 550. La brecha entre la inscripción inicial y los RP efectivos tiene que ver con que la definición geográfica y horaria del trabajo en los centros que implementaban CE resultaba poco conveniente para muchos de los postulantes.

1.3 ¿Cómo fue la selección de los participantes del programa?

La selección de los estudiantes que participaron de CE tuvo dos partes: en primer lugar se seleccionaron los centros educativos dentro del CES y del CETP. Según el diseño 2011 de CE los centros educativos se integraban en forma voluntaria al programa. Para el año 2012 esto se mantuvo, priorizando el ingreso de aquellos centros con mayores niveles de repetición y desvinculación. En segundo término, al interior de dichos centros se informó a los estudiantes sobre el programa y se los convocó a postularse voluntariamente.

La asignación de las becas en ambos años se realizó en base a los registros del sistema de información implementado para, que fue diseñado para incluir las variables necesarias para el cálculo del Índice de Carencias Críticas (ICC).

Este índice, creado originalmente para su uso en el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES) y actualizado en el marco del nuevo régimen de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad, permite a través de una serie de variables que refieren a múltiples dimensiones del bienestar social, predecir el nivel de ingreso de un hogar. Genera un puntaje de propensión que varía, de manera continua, entre 0 y 1, a medida que los valores del índice aumentan, aumenta el nivel de vulnerabilidad socioeconómica predicho por este.

Con el ICC como criterio de ordenación se confeccionaron las listas de potenciales becados, del modo que se detalla a continuación:

1. Se calculó el valor del ICC para todos los solicitantes de la beca en todos los centros que participaron del programa.
2. Se ordenó a los solicitantes según el puntaje (listas separadas para Montevideo e interior, debido a los diferentes umbrales del *algoritmo*).
3. Se seleccionó aquellos centros que tenían hasta 10 solicitantes que pasaban el umbral del algoritmo. A estos centros se les asignaron las 10 becas de acuerdo al orden del puntaje del algoritmo (ningún centro tenía menos de 10 solicitantes, cupos mínimos por centro).
4. Las becas restantes se asignaron según la proporción de solicitantes que pasaban el ICC en las listas de Montevideo e interior (aproximadamente 70%-30%). Los cupos por centro fueron el resultado de este ordenamiento.

5. Finalmente se construyeron listas por centro con los cupos e indicando qué estudiantes, según la información en la base, debían tener derecho a la beca. Los casos en que no se pudo construir el ICC fueron remitidos a cada centro educativo para que en el mismo se pudiera realizar las consideraciones cualitativas pertinentes.

De este proceso surgieron los listados de potenciales becados para cada centro. Estas instituciones educativas tenían la potestad de efectuar reordenamientos en base a criterios cualitativos, algo que en los hechos sólo se hizo en dos centros en el año 2011 para apenas seis casos.

1.4 Estrategia de evaluación de CE en 2011 y 2012.

La estrategia de evaluación de CE apuntó a evaluar íntegramente el programa en los centros educativos participantes. Con ese fin, se desarrolló una evaluación conjunta y comparativa entre 2011 y 2012 donde se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas.

Para el año 2011 se puso énfasis en conocer los procesos vinculados a la instalación del programa en los centros, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de los demás actores del programa y de los centros educativos. De todos modos, se realizó una evaluación de impacto a nivel de centro y de resultados para los estudiantes.

En 2012, ya con un programa con mayor cobertura, se decidió poner énfasis en lo cuantitativo –aunque manteniendo la dimensión cualitativa- para lo cual además de utilizar los registros administrativos del programa y los del CES y del CETP, se realizó una encuesta panel a estudiantes de 41 centros de todo el país en los que se implementaba CE. Además, en base a esta encuesta y a los resultados educativos se realizó una evaluación de impacto del programa.

En dicho año la estrategia cualitativa fue abordada mediante la realización de entrevistas individuales y grupales con el objetivo de retomar los principales lineamientos de 2011; revisar la continuidad de fortalezas y debilidades; indagar en la opinión de los entrevistados sobre los cambios introducidos en 2012 y conocer las opiniones y sugerencias de los diferentes actores.

Cuadro 1: Técnicas de evaluación, instrumentos y fuentes de datos, 2011-2012.

		2011	2012
Entrevistas a actores (evaluación cualitativa)	Técnica	Entrevistas	Entrevistas
	Actores	Participantes / No participantes	Participantes con acuerdo de acompañamiento
		Articuladores pedagógicos	Articuladores pedagógicos
		Referentes pares	Referentes pares
		Dirección	Dirección
		Adscripción	Adscripción
	Muestreo	Teórico (Región, tamaño, % becas)	Teórico (Región, año, CES/CETP)
Casos	8 centros 89 entrevistas	6 centros 52 entrevistas	
Encuesta panel (evaluación cuantitativa)	Técnica		Encuesta longitudinal (dos ondas: julio y noviembre)
	Actores		Estudiantes
	Muestreo		Por conglomerado
	Casos		41 centros 3300 (julio) / 2772 (noviembre)
Registros Administrativos (evaluación cuantitativa)	Registros de SECLI y UTU	Resultados SECLI	Matrícula SECLI / UTU
	Registros del programa	Cobertura y perfil de los postulantes y becados	Cobertura y perfil de los postulantes y becados

Fuente: Elaboración propia

Cuadro2: Dimensiones de la evaluación, 2011-2012.

Procesos de implementación	Objetivo	Generación de insumos de reflexión sobre el diseño del programa y su implementación. Fortalezas y debilidades
	Instrumentos	Información cualitativa a través de entrevistas en profundidad a diferentes actores del centro + encuesta a estudiantes
Evaluación de Participación	Objetivo	Cobertura y perfil /Niveles y tipos de la participación de los estudiantes / Motivos de participación – no participación / Expectativas / Valoración – Satisfacción con CE / Características de los estudiantes según participación – no participación
	Instrumentos	Registros administrativos, encuesta a estudiantes + información cualitativa
Resultados	Objetivo	Reportar indicadores cuantitativos sobre cada componente del programa que permitan analizar hechos estilizados
	Instrumentos	Encuesta a estudiantes + información cualitativa de otros actores
Impacto	Objetivo	Conocer los efectos académicos del programa a nivel de estudiantes y a nivel de centro
	Instrumentos	Bases SECLI y UTU + encuesta estudiantes

Fuente: Elaboración propia

1.5 ¿Cómo fue la cobertura de CE?

A continuación se presenta información sobre el alcance del programa CE en 2011 y 2012. Se exhiben indicadores de cobertura, tanto a nivel de centros educativos como en relación a los estudiantes. El análisis se realiza considerando la apertura geográfica (Montevideo e interior) y el tipo de subsistema educativo: Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP).

A continuación se presentan tres definiciones claves para facilitar la lectura y esclarecer conceptualmente a qué se hace referencia durante el análisis:

Postulantes o inscriptos	<i>Estudiantes que se inscribieron o postularon a la beca a través del formulario autoadministrado de inscripción, (papel en 2011, web a partir de 2012).</i>
Participantes	<i>Estudiantes que participan en al menos uno de los componentes en el correr del año lectivo.</i>
Becados	<i>Postulantes o inscriptos que fueron seleccionados para recibir la beca económica.</i>

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que no hay un registro sistemático de los estudiantes participantes del programa. Los espacios de referencia son espacios de participación abiertos a todos los estudiantes del centro educativo, y si bien su sistema de registro de actividades (bitácora on-line³) tiene la función de dar de "alta" a los participantes, tanto en el año 2011, como en el 2012, fue utilizada excepcionalmente por los referentes pares.

Para estimar la participación en cada uno de los componentes de CE en el año 2012, se utilizó la encuesta realizada a estudiantes en ese mismo año. Se trató de una encuesta panel -en el marco de un estudio longitudinal, a través de un muestreo por conglomerados con representatividad para la totalidad de los centros en los que se implementó el programa⁴- desarrollada en julio y noviembre en 41 centros educativos que implementaban el programa. El formulario fue aplicado a 3300 estudiantes en julio y a 2772 en noviembre.

³ Se trata de un instrumento que utilizan los referentes pares para llevar un registro de asistencia de los estudiantes y de las actividades realizadas en los espacios de referencia.

⁴ La definición de la muestra se realizó por parte del Instituto de estadística de la Universidad de la República.

En cuanto al nivel de inscripción a la beca, este puede considerarse como una aproximación indirecta al alcance de CE. Así se analiza como referencia la cantidad de postulantes a la beca en relación a la matrícula de los centros tomando en cuenta el área geográfica y el tipo de subsistema.

Si bien el número de becas es fijo y está sujeto al presupuesto asignado al programa, es importante considerar, en dos sentidos, la relación entre el total de postulantes y el número de becas asignadas en dos sentidos. Por una parte conocer la cobertura según becas concedidas resulta de importancia si se considera el esfuerzo económico que implica su adjudicación; y por otra, en la medida que el programa tiene como objetivo becar a un amplio número de estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, este tipo de indicadores puede ser útil para conocer el grado de difusión de la beca y para que en ediciones futuras se logre captar mayormente a estudiantes en tales condiciones.

Cobertura del programa según número de centros participantes

Los centros educativos participantes del programa en 2011 fueron 39; 30 de ellos pertenecientes al CES (77%) y 9 al CETP (23%) Considerando la distribución de centros de CE geográficamente, 12 eran de Montevideo (31%) y 27 del interior del país (69%).

La cobertura del programa (medida como la relación entre el número de centros participantes y el número de centros de EMS en que podría operar⁵), en 2011 es de 13%, registrándose la mayor cobertura en los liceos de Montevideo -donde el programa se implementó en el 43% de los centros- y la menor cobertura en los centros CETP del interior -en donde sólo participó el 7%-.

⁵ En el caso de los centros del CES, se consideran los liceos diurnos. En caso de centros CETP se consideran los institutos que brindan Educación Media Técnica y Educación Media Profesional.

Cuadro 3. Total de centros y número de centros participantes (2011)

		Montevideo	Interior	Total
CES	Centros Participantes	9	21	30
	Total Centros	21	157	178
	% Cobertura	43%	13%	17%
CETP	Centros Participantes	3	6	9
	Total Centros	24	89	113
	% Cobertura	13%	7%	8%
CES y CETP	Centros Participantes	12	27	39
	Total Centros	45	246	291
	% Cobertura	27%	11%	13%

Fuente: Datos de matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al programa.

En 2012, el programa incorpora 24 nuevos centros educativos, alcanzando a 63 y afianzándose en 10 departamentos del país. Del total de centros, 39 pertenecen al CES (32%) y 24 al CETP (68%)⁶. Si se desagrega por regiones, 19 centros pertenecen a Montevideo (30%) y 44 al interior del país (70%).

Durante el año 2012, el programa cubre al 21% de los centros educativos de EMS. En Montevideo, se implementó en el 50% de los liceos y en el 32% de los centros de educación técnica. En el interior, llegó al 18% de los liceos y al 17% de los establecimientos de educación técnica. Debe tenerse en cuenta que el 84% del total de centros de EMS se localizan en el interior del país, por lo que era esperable un alto nivel de cobertura del programa en Montevideo con un número relativamente menor de centros.

Si bien se mantiene una disparidad importante en la cobertura por región y sistema, la expansión del programa en 2012 se concentró en el interior, tanto en la educación técnica (incorpora 10 centros) como en la educación secundaria (se suman 7 centros).

⁶ Esta distribución es similar a la distribución por subsistema CES y CETP del total de centros de EMS diurnos. Ver anexo de información.

Cuadro 4. Total de centros y número de centros participantes (2012)

		Montevideo	Interior	Total
CES	Centros Participantes	11	28	39
	Total Centros	22	159	181
	% Cobertura	50%	18%	22%
CETP	Centros Participantes	8	16	24
	Total Centros	25	96	121
	% Cobertura	32%	17%	20%
CES y CETP	Centros Participantes	19	44	63
	Total Centros	47	255	302
	% Cobertura	40%	17%	21%

Fuente: Datos de matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al Programa

Intensidad del programa en los centros participantes según número de postulantes a la beca

Como ya se mencionó, uno de los objetivos del programa es apoyar económicamente a los estudiantes de EMS que más lo necesiten. Por lo cual es relevante contar con el mayor número de alumnos que soliciten beca, para seleccionar en cada centro aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. A continuación se relaciona el número de inscriptos para la obtención de apoyo económico (beca) con la matrícula total de los centros participantes en el programa.

En 2011 se postularon a la beca un total de 2086 estudiantes de 1º año de EMS. De los 2020⁷ estudiantes con datos, 1663 eran pertenecientes al CES (82%) y 357 al CETP (18%). En Montevideo solicitaron beca 658 estudiantes (40%) y en el interior 1362 (60%).

Considerando el peso de los postulantes a la beca en relación a los matriculados de primer año de EMS en los centros participantes, los inscriptos en 2011 representan un 20%.

En el interior los postulantes alcanzan un 24% de la matrícula de los centros participantes y en Montevideo un 15%, así tanto en el CES como en el CETP los postulantes en el interior representan una mayoría significativa sobre los de la capital.

⁷ Se debe tener presente que los totales han variado debido a datos faltantes en los registros administrativos utilizados.

El promedio de postulantes al programa en 2011 es de 52 alumnos. En el CES dicho promedio es mayor en Montevideo que en el interior (65 y 51 postulantes promedio respectivamente) y en el CETP se observa la situación inversa (23 en Montevideo y 48 en el interior).

Cuadro 5. Matrícula de centros participantes, postulantes a CE, y promedio de postulaciones por centro (1° EMS) por subsistema y región. 2011

	CES			CETP			CES y CETP		
	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total
N° postulantes	588	1.075	1.663	70	287	357	658	1.362	2.020
Matrícula centro part.	3.712	4.246	7.958	588	1.757	2.345	4.300	5.707	10.303
% de Postulaciones	16%	25%	21%	12%	16%	15%	15%	24%	20%
Promedio de postulaciones por centro	65	51	55	23	48	40	55	50	52

Fuente: Datos de matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al Programa (Registros Administrativos).

En 2012 la inscripción de alumnos al programa asciende a 6952 (6556 con datos), triplicándose el número de postulantes con respecto al año anterior. Este importante incremento se vincula con el aumento de centros participantes, con la extensión de la cobertura a los estudiantes de segundo nivel de EMS (en los establecimientos educativos participantes desde el 2011) y con las actividades de difusión realizadas por los centros. De ellos, 65% son estudiantes de secundaria (4.284 alumnos) y 35% estudiantes de educación técnica (2.272 alumnos).

Cabe destacar que el número medio de postulaciones por centro participante se duplica en 2012, pasando de 52 inscriptos en 2011 a 104 en 2012. Al igual que sucedía en 2011, el promedio de postulantes del CES es mayor en Montevideo que en el Interior, mientras que en el CETP continúa siendo mayor el promedio de postulantes en el interior, profundizándose la diferencia respecto a Montevideo.⁸

En relación a lo anterior cabe preguntarse si en el interior del país existe una mayor proporción de estudiantes con perfil para obtener becas o si existe una mejor o más efectiva difusión del programa.

⁸ Cabe relativizar el crecimiento en la cantidad de inscriptos dado que en 2012 el programa se extiende a segundo año de EMS mientras que en 2011 solo incluía a los estudiantes de 1 año. No se realizó tal desagregación por nivel debido a que el cuestionario de inscripción a la beca no distingue el nivel al que pertenecen los postulantes.

Cuadro 6. Matrícula de centros participantes, postulantes a CE, y promedio de postulaciones por centro por centro (1° y 2° EMS) por subsistema y región en 2012

	CES			CETP			CES y CETP		
	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total
N° postulantes	1.295	2.989	4.284	476	1.796	2.272	1.771	4.785	6.556
Matrícula centro part.	7.036	10.405	17.441	2.821	8.487	11.308	9.857	18.892	28.749
% de Postulaciones	18%	29%	25%	17%	21%	20%	18%	25%	23%
Promedio de postulaciones por centro	118	107	110	60	112	95	93	109	104

Fuente: Los datos de la matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos al programa CE surge de la información de los formularios de postulación a este (registros administrativos).

Probabilidad de obtener beca

En 2011, CE otorgó 1659 becas entre 2086 solicitantes, por lo que 8 de cada 10 postulantes fue becado.

Por subsistema, en el CES el 83% de los inscriptos recibió beca económica mientras que en el CETP el 77%. Los estudiantes becados en educación técnica son mayoría en el interior del país (79%) mientras que para Montevideo representan el 66%. Para el CES la proporción de becados por regiones es similar, en el entorno al 80% tanto para el interior como para la capital.

Cuadro 7. Becados y proporción de becados sobre postulación (1° EMS) por subsistema y región. 2011

	CES			CETP			CES y CETP		
	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total
N° de becas	484	892	1.376	46	228	274	530	1.120	1.650
N° postulaciones	588	1.075	1.663	70	287	357	658	1.362	2.020
Proporción de becados	82%	83%	83%	66%	79%	77%	81%	82%	82%

Fuente: La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al programa, y los becados provienen de bases de datos proporcionadas por la UG (registros administrativos).

En 2012, acompañando la ampliación y expansión del programa, el número de becas asignadas es dos veces y media la de 2011, otorgándose un total de 4.347.

Por su parte, en respuesta a la ampliación de la difusión del programa, la proporción de becados baja, ubicándose en un 66% del total de postulantes. Se mantienen las diferencias por subsistemas y por regiones geográficas mencionadas para el año 2011, esto es: mayor proporción de becados totales en el interior, mayor proporción de becados en el CES, paridad entre los becados del CES en Montevideo e interior y mayor proporción de becados del CETP en el interior.

Cuadro 8. Becados y proporción de becados sobre postulaciones (1° y 2° EMS) por subsistema y región. 2012

	CES			CETP			CES y CETP		
	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total
N° de becas	890	2.095	2.985	240	1.096	1.336	1.130	3.191	4.321
N° postulaciones	1.295	2.989	4.284	476	1.796	2.272	1.771	4.785	6.556
Proporción de becados	69%	70%	70%	50%	61%	59%	64%	67%	66%

Fuente: La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al Programa, y los becados provienen de bases de datos proporcionadas por la UG (Registros Administrativos).

1.6 ¿Qué características tienen los postulantes y becados del programa?

En este apartado se realiza un análisis comparativo de las características de los postulantes a la beca en 2011 y 2012. Para ello se toma como fuente de información el formulario de inscripción de los estudiantes al componente beca.

El número total de postulantes a la beca en 2011 fue de 2086, de los cuales accedieron 1659 (79%), mientras que en 2012 se inscribieron vía web 6952 personas, de las cuales recibieron la beca 4347 (62%)⁹.

En relación a la distribución por edades y sexo de los alumnos postulantes, para el 2011 el promedio general de edad era de 16 años¹⁰, siendo mayor en los alumnos de CETP (casi 17 años en el CETP contra 15 años y medio en el CES). Tanto los solicitantes como los becados fueron mayoritariamente mujeres (casi 70% en ambos casos), reflejando la estructura por sexo en la EMS.

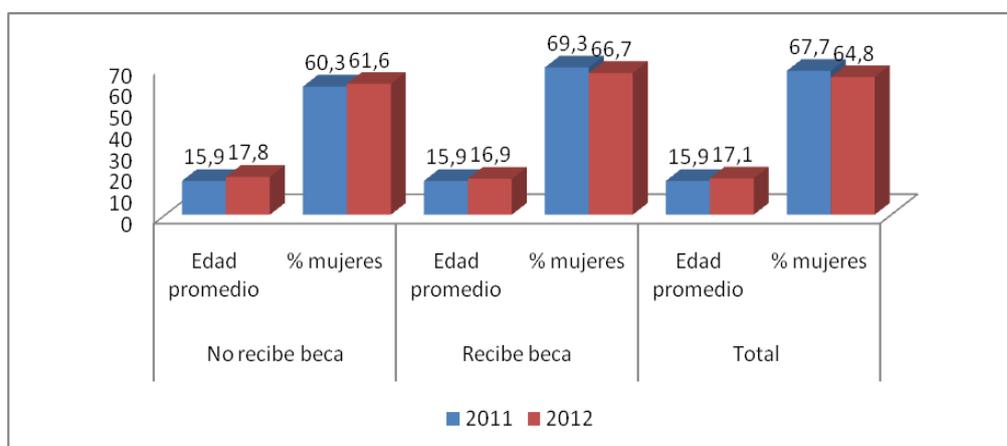
⁹ Cabe aclarar que los totales de inscriptos y becas que se mencionan en este capítulo no coinciden con los totales observados en el capítulo anterior de cobertura del programa, ya que se careció de la información sobre región y subsistema al que pertenecen los estudiantes en varios de los registros utilizados.

¹⁰ El desvío respecto a la media es en ambos casos-becados y no becados- de dos años y medio. Los alumnos de CETP tienen un promedio de edad mayor respecto al CES, lo cual hace que el desvío no se ajuste a las edades esperadas para cada nivel.

A su vez existen diferencias en la distribución por sexo de los postulantes dependiendo del subsistema, se observa un 46% de hombres en el CETP y un 25% para el caso del CES.

En el año 2012 las edades en promedio son un año más altas -dato congruente con el ingreso de estudiantes de segundo año de EMS- las mismas se ubican en torno a los 17 años¹¹, siendo algo mayores aquellos que finalmente no fueron becados. Al igual que en 2011, la mayor parte de los postulantes fueron mujeres (64,8%).

Gráfico 1. Edad promedio y porcentaje de mujeres postulantes (2011 - 2012)



Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2011- 2012

En cuanto a la inserción en el mercado de trabajo, en 2011 el 13% de los postulantes trabajaba, y casi el 23% buscaba trabajo.

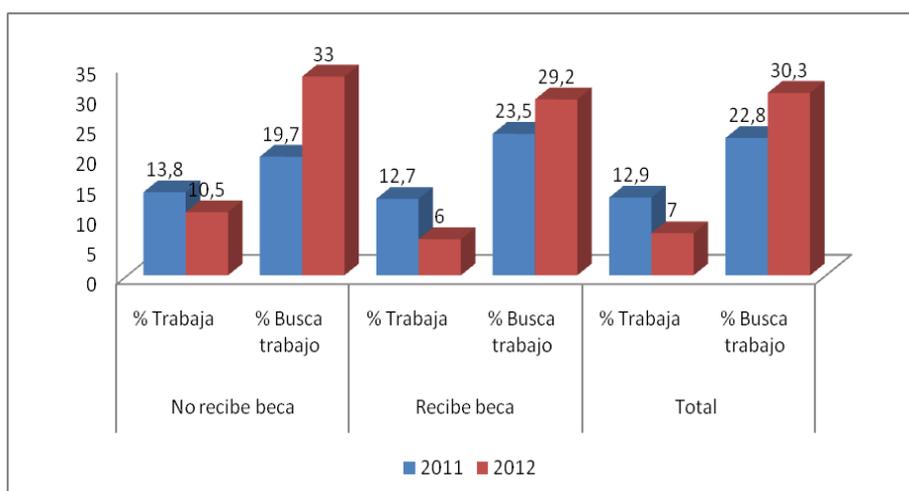
En 2012 el porcentaje de postulantes que declaró estar trabajando al momento de la inscripción fue sensiblemente menor que del año 2011, representando solo un 7%¹². En este año nuevamente se aprecia que aquellos que no recibieron beca tienen mayores niveles de inserción laboral que los becados; a la vez hay una mayor proporción de postulantes que buscan trabajo (aumento del 7%).

El mayor porcentaje de no becados que trabajan puede deberse a que tener una inserción laboral genera ingresos que pueden mejorar su ICC y por tanto disminuir su probabilidad de obtener la beca.

¹¹ El desvío en 2012 fue mayor que en 2011, llegando en promedio a 3,8 años.

¹² Se debe señalar el elevado nivel de datos perdidos, que supera los tres cuartos de los casos.

Gráfico 2. Trabajo y búsqueda de trabajo de los postulantes (2011-2012)

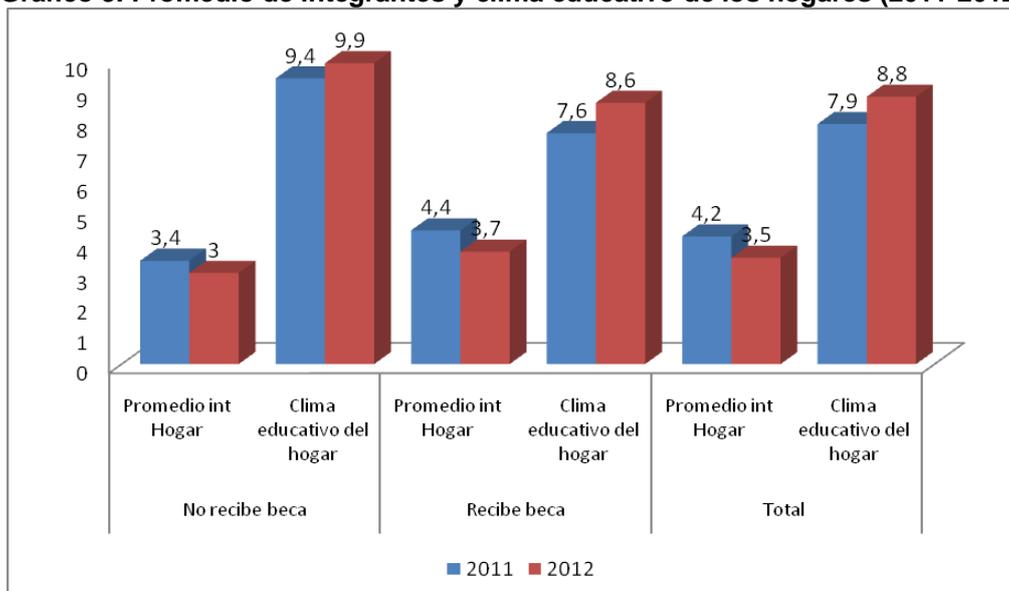


Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2011- 2012

Por otra parte, los hogares de los postulantes del 2011 están compuestos en promedio por 4 personas, y el clima educativo del hogar¹³ fue aproximadamente de 8 años de educación de los adultos que lo componen. Los hogares de los becados tenían en promedio un integrante más y los adultos casi dos años menos de educación.

En el 2012 los hogares de los postulantes están compuestos en promedio por 3,5 integrantes y el clima educativo del hogar se ubica en torno a los 9 años, siendo cercano a los 10 para los no becados.

Gráfico 3. Promedio de integrantes y clima educativo de los hogares (2011-2012)



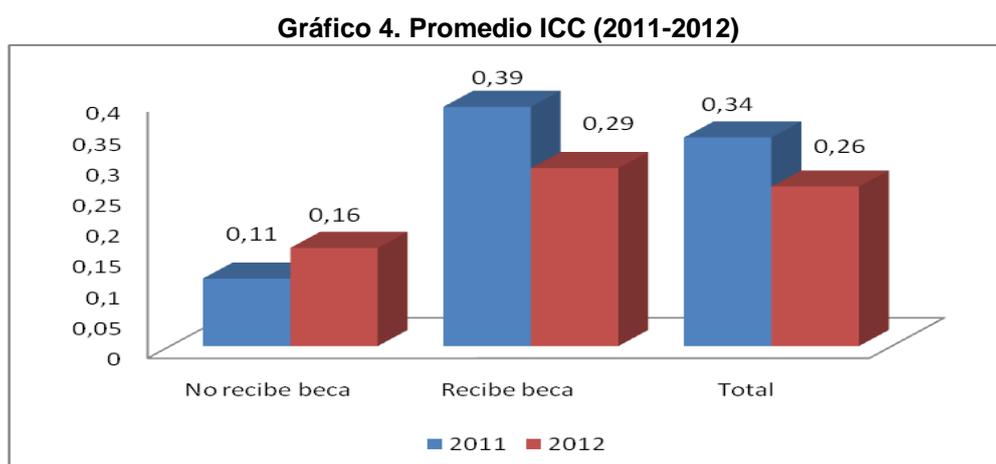
Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2011- 2012

¹³ El clima educativo del hogar es el número promedio de años de educación de los adultos del hogar.

En el gráfico siguiente se muestran los puntajes promedio de becados, no becados y postulantes en general según el ICC. El ICC permite valorar, con un valor entre 0 y 1, el nivel socioeconómico de los hogares de los postulantes. Cuánto más cercano a 1 sea el puntaje del hogar, mayor es su nivel de vulnerabilidad.

Al observar los valores promedio obtenidos en el ICC se constata que los adolescentes postulantes al programa en el 2011 poseen un valor promedio mayor (0.34) que los de 2012 (0.26). En los becados este comportamiento se mantiene, registrándose una diferencia de 0.10 entre ambos años (0.39 en el 2011 y 0.29 en 2012).

De esta manera se observa que el ICC permite discriminar distintas situaciones de vulnerabilidad y permite al programa, definir a los beneficiarios de las becas de manera objetiva¹⁴. Restan afinar detalles en la implementación de la declaración y validación de los datos, así como en la operativa final de selección de los beneficiarios. De esta manera será posible mantener la buena focalización del programa.



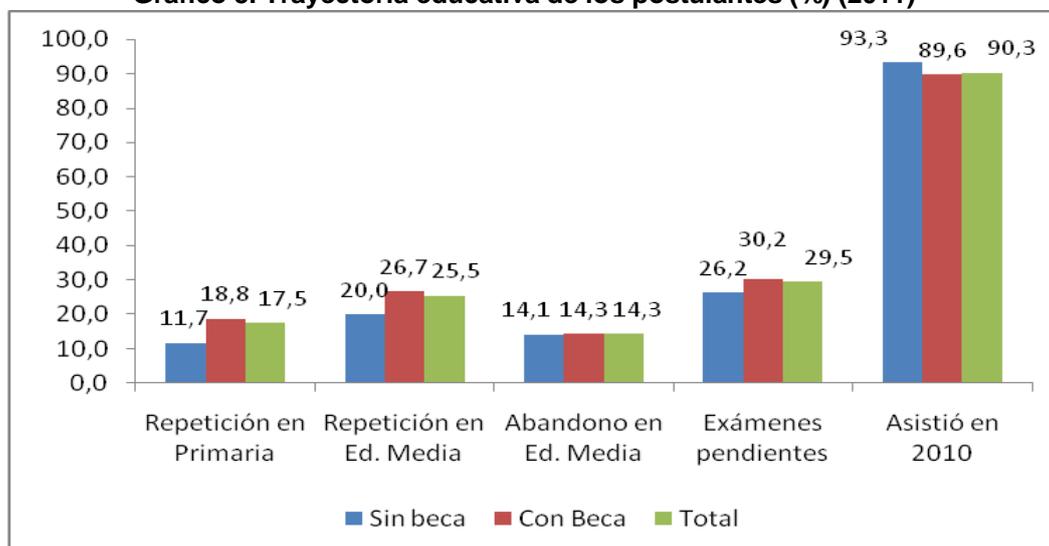
Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2011- 2012

Analizando algunos aspectos de la trayectoria educativa de los postulantes, en el 2011 se observó que un 17,5% (casi 19% en los becados) habían repetido algún año en educación primaria; mientras que aproximadamente un 25% había repetido algún año en educación media (20% para los que no recibieron beca) mientras que un 6% de los postulantes habían repetido años en ambos niveles. Un 14% había abandonado algún año en educación media y casi todos -nueve de cada diez- estaban insertos en el

¹⁴ Se puede observar lo señalado, al analizar la percepción que los propios estudiantes y otros actores tienen con respecto a la población que recibe la beca, como se analizará más adelante.

sistema educativo el año anterior, además un 30% de los postulantes -26% en los no becados- tenían exámenes pendientes.

Gráfico 5. Trayectoria educativa de los postulantes (%) (2011)

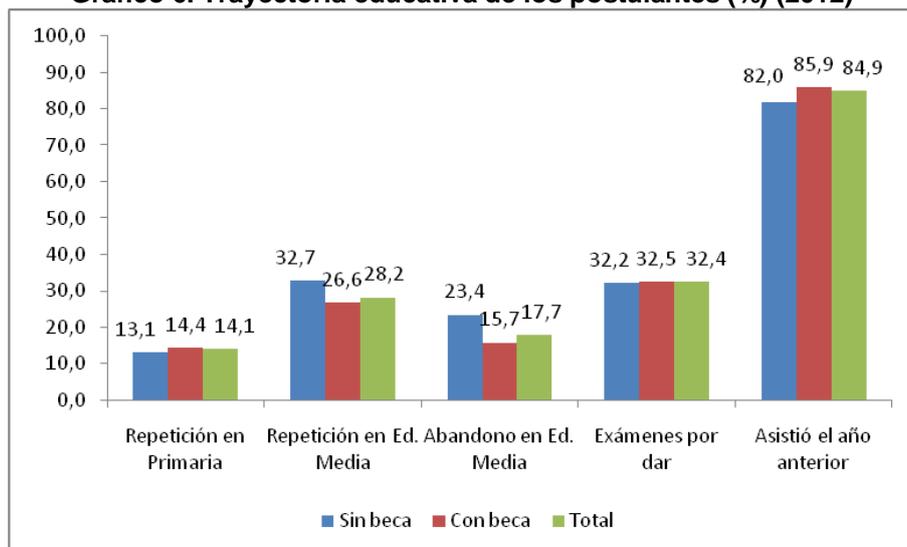


Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2011- 2012

En términos de repetición y abandono en educación media, en 2012 los no becados se encuentran en una situación educativa menos favorable que aquellos que reciben la beca (32,7% de repetición y 23,4% de abandono, frente al 26,6% y 15,7% respectivamente).

Para ambos grupos casi un tercio tenía exámenes pendientes. Por otra parte, un alto porcentaje de los postulantes se encontraba asistiendo al sistema educativo durante el año anterior a su inscripción.

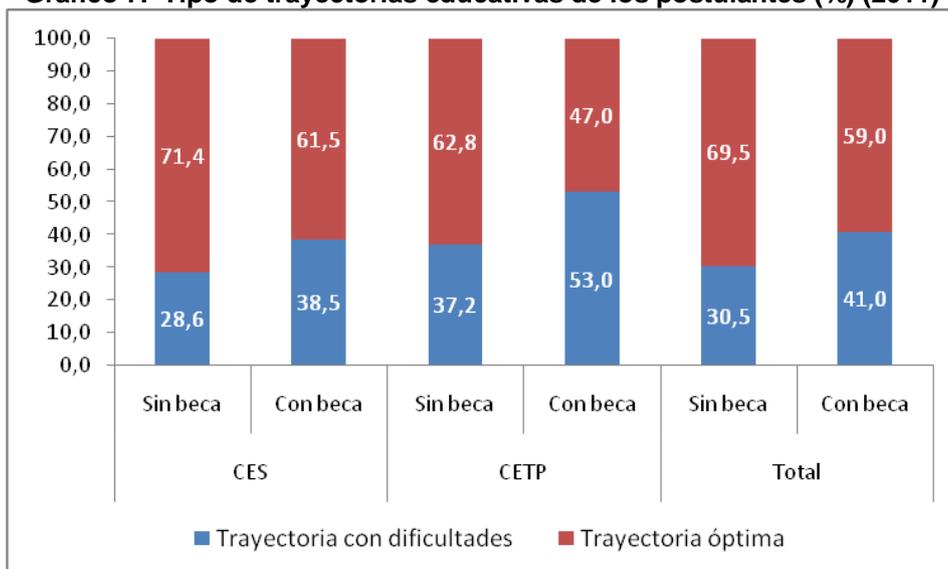
Gráfico 6. Trayectoria educativa de los postulantes (%) (2012)



Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2011- 2012

Por último, para analizar las trayectorias educativas de los postulantes se construyeron dos categorías. Por un lado se consideró aquellos postulantes que nunca habían repetido ni abandonado en la educación media (trayectoria “óptima”); y por otro, quienes experimentaron alguna de esas situaciones (trayectoria “con dificultades”). Con estas categorías, se observa para el 2011 que quienes recibieron la beca tenían mayor incidencia de trayectorias con dificultades -particularmente los estudiantes del CETP. Para 2012, la relación se invierte aunque la magnitud de la diferencia es bastante menor.

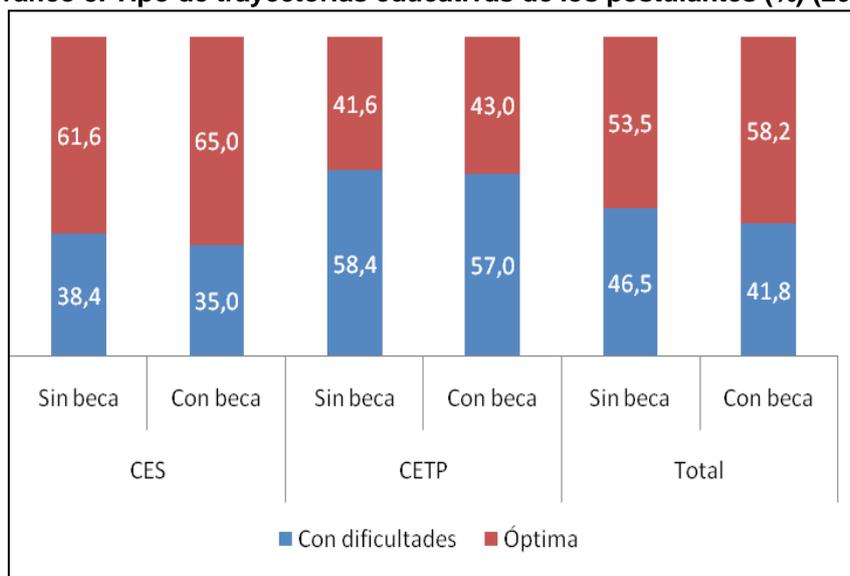
Gráfico 7. Tipo de trayectorias educativas de los postulantes (%) (2011)



Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2011

Al año 2012, el análisis de trayectoria permite apreciar un patrón diferenciado entre los postulantes por tipo de centro. Mientras que más del 60% de los postulantes del CES presentan trayectorias óptimas, aproximadamente el mismo porcentaje de postulantes del CETP muestran la situación inversa. Además, se observa que a diferencia de los postulantes del 2011, quienes no recibieron la beca tenían mayor incidencia en trayectorias educativas con dificultades que quienes las recibieron.

Gráfico 8. Tipo de trayectorias educativas de los postulantes (%) (2012)



Fuente: Formularios de postulación al Componente beca 2012

En suma:

- En 2011, del total de inscriptos fueron efectivamente becados 1659. En 2012, se becó a 4347 estudiantes. En ambos años se observa mayor proporción de becados en el Interior y en el CES.
- Por subsistema, en el CES el 83% de los inscriptos fue becado mientras que en el CETP esto sucedió en el 77% de los casos. En 2012 el porcentaje de becados sobre el total de inscriptos fue 70% para los estudiantes del CES y 59% para los que concurrían a centros del CETP.
- En 2012 el programa llega a implementarse en 63 centros educativos, aumentando así el número de centros en un 61%. Concentra su expansión en los centros educativos del CETP y mantiene la importancia relativa de los centros del interior del país (70%).
- La edad promedio de los estudiantes que postulan a la beca es más alta en 2012 que en 2011, siendo ésta un año mayor que la esperada para el grado en consideración; y el mayor promedio se observa en el CETP.
- En ambos años se postulan y son becadas más mujeres que varones en general. Sin embargo, por subsistema, se destaca una mayor incidencia de postulantes varones en el CETP.
- En 2011, el 13% de los postulantes trabajaba, porcentaje que para el 2012 se reduce a 7%, subiendo para este año la proporción de estudiantes que declaran buscar trabajo.
- Para ambos años, los que no recibieron beca tienen una mayor participación en el mercado laboral que quienes fueron becados.
- Tanto en 2011 como en 2012 el principal motivo de trabajo declarado fue “contribuir económicamente en el hogar” y en segundo lugar “para independizarse”.
- En 2012 se mejora la convocatoria-postulación al programa en relación al número de becas otorgadas de manera que se pasa del 80% de los postulantes becados en 2011 a 66% en 2012. Esto tiene un efecto en el perfil de los postulantes en lo que hace a las características socioeconómicas de los mismos, de manera que en términos medios se produce una mejora del nivel

socioeconómico de los postulantes, así como de los becados (en comparación con el año 2011).

Participación en el programa en 2012

Como se mencionó antes, es posible observar la participación en el programa y en todos sus componentes a partir de la encuesta realizada en julio y noviembre de 2012, ya que no existen otros registros sistemáticos de participación de los estudiantes.

Con el objetivo de diferenciar los acuerdos de seguimiento de los de acompañamiento, los estudiantes fueron consultados sobre su participación en los siguientes componentes: a) Beca y acuerdo de seguimiento (ya que ambos componentes están conectados) y b) Espacio de referencia.

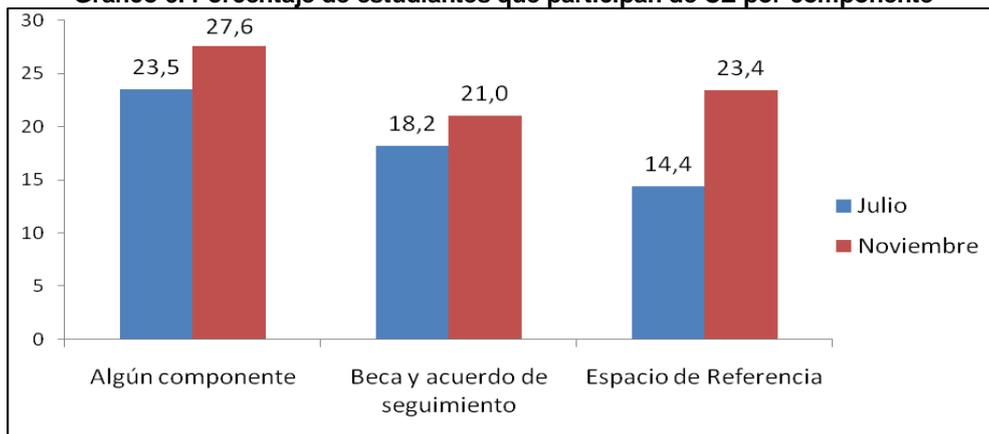
Casi uno de cada cuatro jóvenes señaló haber participado en al menos uno de los componentes del programa, lo que representa el 23,5% del total de los estudiantes encuestados en julio. El componente beca es el que cuenta con mayores niveles de participación, representado un 18,2%¹⁵ seguido por un 14,4% de participación en los espacios de referencia.

Si se considera la participación en el programa a partir de los datos de la segunda ronda de la encuesta, se obtiene que la participación en al menos uno de los componentes de CE es mayor que la declarada en julio, alcanzando casi un 28%. Los que declaran haber participado en la beca representan un 21% y los que dicen haberlo hecho en los espacios de referencia representan el 23,4%¹⁶.

¹⁵ Contrastadas las respuestas de los estudiantes encuestados con los datos administrativos del programa, se obtuvo que de entre quienes declaran participar del componente beca, un 80% efectivamente tiene beca asignada.

¹⁶ Las encuestas de julio y noviembre de 2012 no son estrictamente comparables en la medida que la forma de preguntar por participación es diferente. Además, no se consulta por la participación en los acuerdos de acompañamiento.

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes que participan de CE por componente

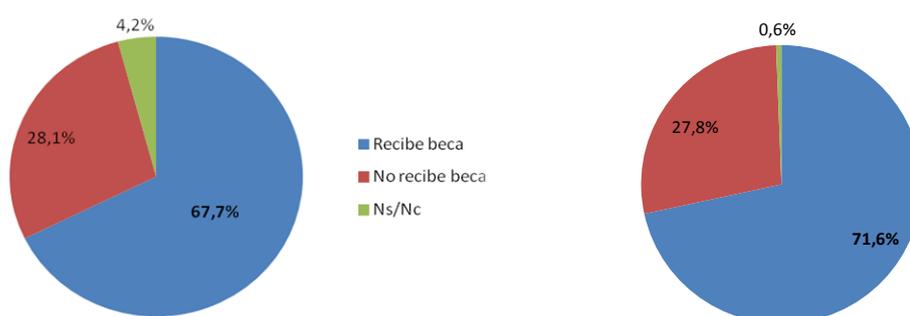


Fuente: Encuesta Julio/Noviembre 2012

Tipos de participación en los espacios de referencia

A su vez, es importante señalar que los estudiantes que participan de los espacios de referencia son mayormente los que reciben beca, y representan en julio de 2012 casi el 68%, y en noviembre el 72%. Lo anterior podría indicarnos que este espacio puede estar siendo percibido por los becados como un ámbito de “participación obligatoria”, aspecto que se retomará en el apartado basado en la evaluación cualitativa.

Gráfico 10. Participantes del Espacio de Referencia que reciben beca julio (izquierda) y noviembre (derecha) 2012



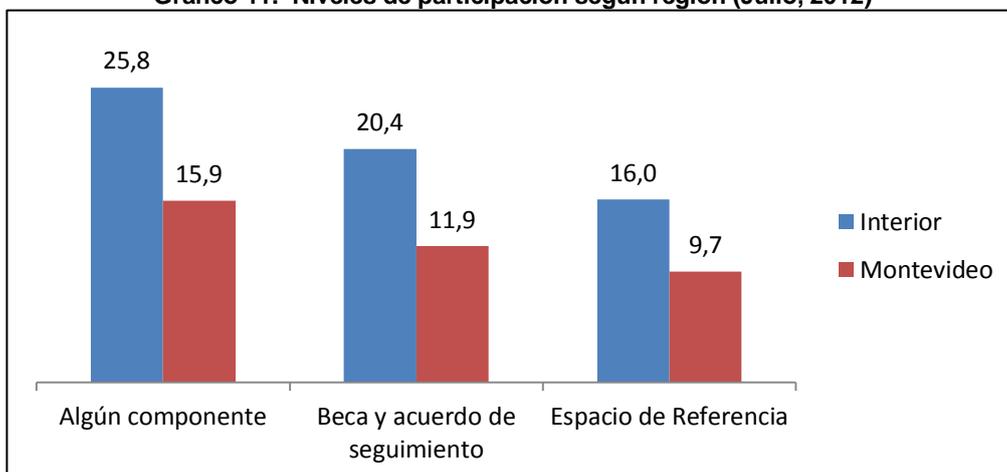
Fuente: Encuesta julio y noviembre 2012

Niveles de participación

Respecto a cada componente, la participación fue diferenciada y analizada a través de algunas variables de corte seleccionadas con este fin. Si se toma en cuenta la ubicación geográfica del centro educativo, se observa que en el interior los niveles de participación son superiores a los de Montevideo en todas las categorías (beca, espacio de referencia, acuerdo de acompañamiento o participación en al menos uno de los componentes de CE), tanto en julio como en noviembre. Esta mayor participación debe relativizarse, ya que en promedio la matrícula de los centros del interior del país, es menor comparada a los de Montevideo.

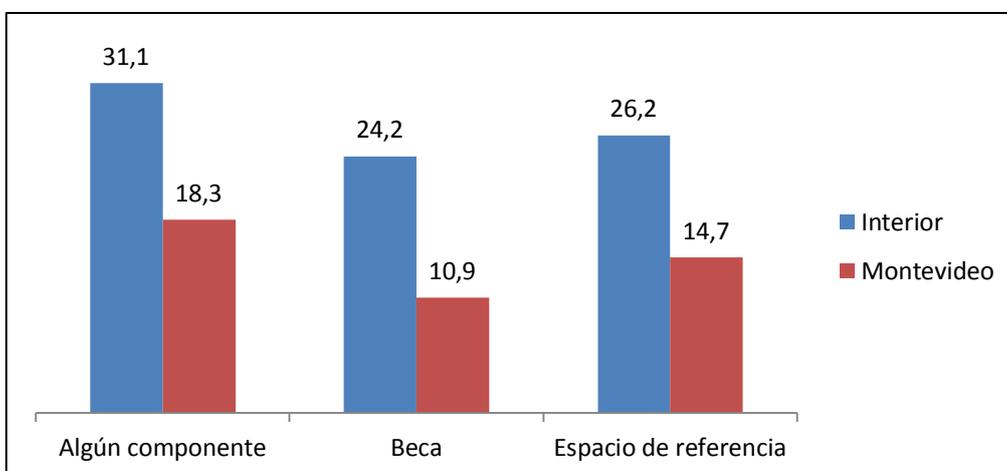
Asimismo se destaca en noviembre un aumento de la participación de los estudiantes en todos los componentes.

Gráfico 11. Niveles de participación según región (Julio, 2012)



Fuente: Encuesta Julio 2012

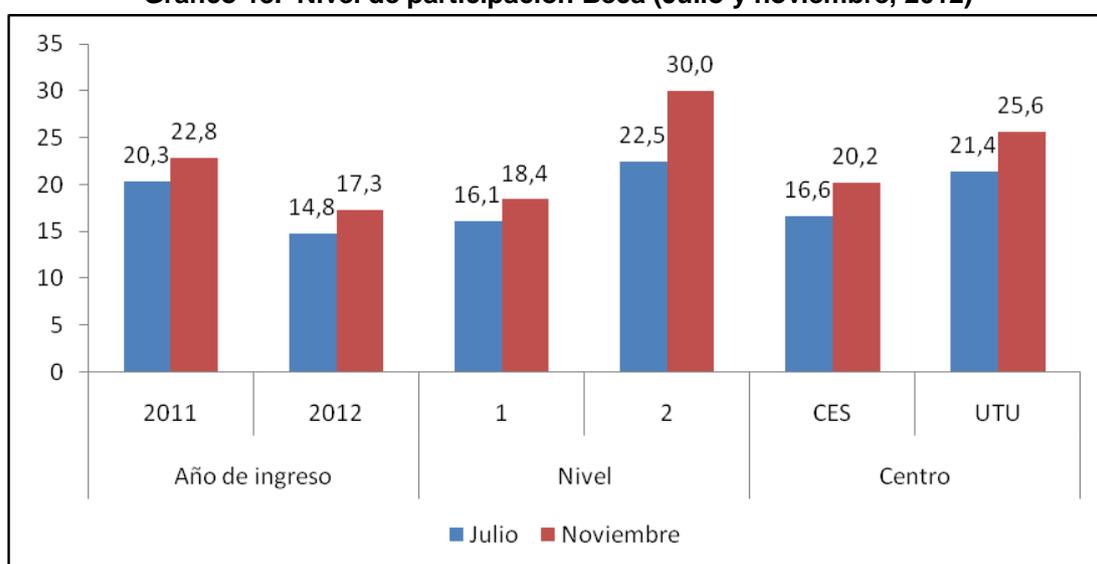
Gráfico 12. Niveles de participación según región (Noviembre, 2012)



Fuente: Encuesta noviembre 2012

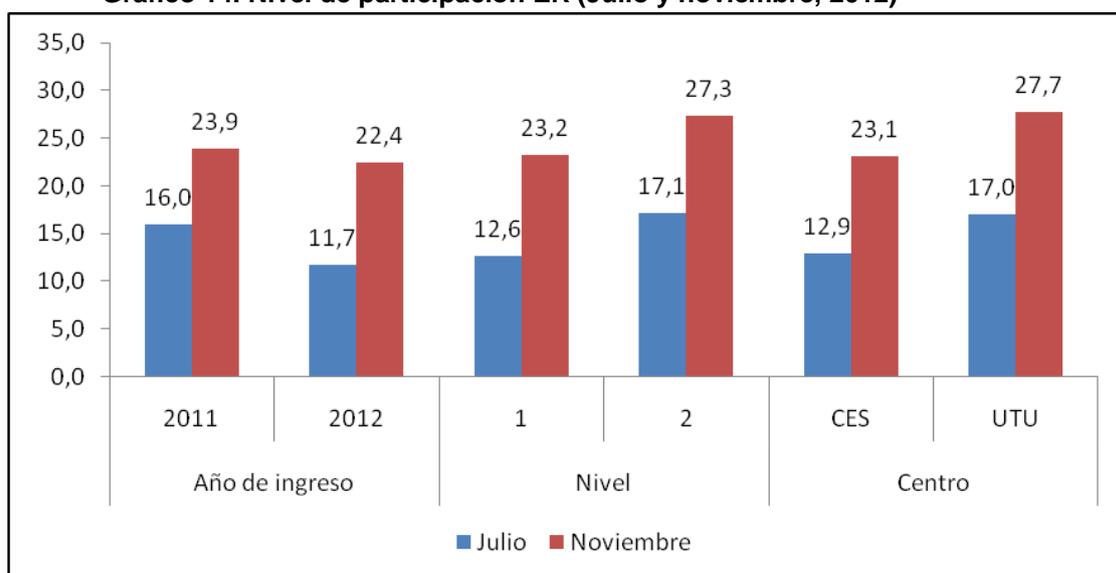
Por otra parte, se observa un mayor nivel de participación en el componente beca y en los espacios de referencia en los centros que participan en CE desde su lanzamiento en el año 2011. Este comportamiento también se observa según el subsistema, produciéndose una mayor participación en CETP con respecto al CES. Si se analiza por niveles, la mayor participación se ubica en segundo año de EMS para ambos desconcentrados, aspecto que puede explicarse por un dos fenómenos: el primero, la maduración del programa en centros que lo implementan por segundo año consecutivo y el segundo –ya a nivel individual- mayor conocimiento del programa y de sus componentes por parte de aquellos estudiantes que ya tienen historia en el programa a la vez que un conocimiento previo del mismo.

Grafico 13. Nivel de participación Beca (Julio y noviembre, 2012)



Fuente: Encuesta julio/noviembre 2012

Grafico 14. Nivel de participación ER (Julio y noviembre, 2012)



Fuente: Encuesta julio/noviembre 2012

En cuanto al incremento en la participación observado, parecerían operar tres efectos simultáneamente. En primer lugar, el número efectivo de participantes en el Espacio de Referencia en noviembre es mayor que el constatado en julio (648 contra 474 en la muestra).

En segundo lugar, el crecimiento en la participación se refuerza -en términos relativos- dado que hubo un cambio en la composición de los encuestados de ambas rondas. Dicho cambio se debió a la pérdida de casos en noviembre respecto a julio, que en su mayoría eran no becados. Esto llevó a un mayor peso relativo de los becados en la encuesta de noviembre, lo que explica el aumento en la participación en becas y acuerdos, aunque el número de becados real no haya variado.

Por último y en tercer lugar, era esperable un aumento de la participación en los Espacios de Referencia en noviembre dada la implementación tardía de estos -al momento de realizarse el trabajo de campo para la encuesta de julio estos estaban comenzando-.

En suma:

- Si se considera la participación en alguno de los componentes, a noviembre de 2012 se ubicó en el 27.6%. En el CES fue de 32% y 26% en el CETP. La distribución geográfica se traduce en una participación para Montevideo de 18.3% y de 31.1% para el interior.
- Es mayor la participación en los centros que implementan CE desde el año 2011. Por nivel, existe una participación superior de alumnos de segundo año (33%) de EMS con relación a los de primer año (24%). Esto, como veremos más adelante, parece dar cuenta de un proceso de afianzamiento y maduración del programa a la interna de los centros para el cual se necesita un tiempo de exposición mayor.
- Es de destacar que el número medio de postulaciones por centro participante se duplica en 2012, pasan de 52 postulantes en 2011 a 104 en 2012.

Parte II

Luego de la primera edición en 2011 de CE, en 2012 se implementó el segundo año del programa ampliando su cobertura y planteando algunas modificaciones en su diseño.

En base a la evaluación cualitativa 2011¹⁷ se dejaron planteadas algunas líneas de análisis sobre los procesos de implementación observados. Por un lado se observó una buena aceptación del programa en los centros, aunque matizada por cuestionamientos -dirigidos principalmente al componente beca- y también por niveles de desconocimiento y desinformación acerca de los restantes componentes del programa y sus objetivos. En tal sentido, se depositó la mirada en aspectos tales como: la llegada del programa a los centros; los significados atribuidos a los componentes; la comunicación/difusión hacia los actores de los centros educativos; la definición de roles y relacionamiento entre otros actores, entre otros aspectos.

En este marco la propuesta de evaluación cualitativa 2012 incluyó como objetivo dar cuenta de las continuidades/discontinuidades observadas en 2011, así como atender los cambios en el diseño del programa y los posibles emergentes del segundo año de implementación.

Tal como había sido visualizado en el año 2011, CE continúa siendo conceptualizado como un programa destinado a retener a los estudiantes dentro del sistema educativo y propiciar que finalicen sus estudios secundarios superiores. A diferencia de lo observado en el primer año, en el 2012 se resaltan elementos relativos a la integración, pertenencia, autoestima y fortalecimiento de las “subjetividades” de los estudiantes.

En términos generales se observa un afianzamiento del programa en las dinámicas institucionales de los centros educativos, y si se analizan los dos años de implementación desde una lógica de proceso, se denota cierta una “maduración” en cuanto a la inserción de CE en los centros.

CE fue planteado como una propuesta novedosa dentro del sistema educativo, el cual inicialmente no logró ser aprehendido de la manera deseada en todas las instituciones educativas y por todos los actores implicados. Pese a la visión general positiva

¹⁷ MIDES. Informe de Evaluación Cualitativo 2011 – Compromiso Educativo (Inédito).

señalada en 2011, se observaron ciertos cuestionamientos, dudas y desconocimientos, sobre todo a nivel del cuerpo colectivo docente. En particular se observó incertidumbre respecto a la puesta en marcha de los Espacios de Referencia y el otorgamiento de la beca, aspectos que se encontraron presentes en gran parte de los relatos.

En 2012 en cambio, se observa que la presencia de prejuicios o “temores” de los actores institucionales con relación a los componentes del programa disminuyó. Si bien el componente beca sigue siendo el elemento central en el discurso, en la segunda edición del programa, no se observa la asociación directa entre este y la beca, sino que lentamente los otros componentes comienzan a tomar mayor visibilidad. Como se verá, estos procesos son diversos entre los centros educativos.

Es de destacar también la consolidación del rol y la tarea del articulador pedagógico, la cual es muy bien valorada por todos los actores. En el segundo año de implementación de CE, se observa un mayor conocimiento respecto a su trabajo y una mayor integración entre el AP y el resto del colectivo docente.

Existen algunas continuidades no deseadas y emergentes sobre los que sería oportuno hacer foco. Por un lado, se siguen encontrando dificultades en la convocatoria de los estudiantes para participar de los espacios de referencia (ER) -en la mayoría de los casos observados se trata de una participación mayoritaria de estudiantes beneficiarios de la beca. Además, la falta de un espacio físico específicamente destinado a las actividades desarrolladas en el marco de los ER, sigue observándose en algunos centros, en tanto también es necesario mencionar la viabilidad de desarrollo de este componente en aquellas instituciones donde no se logra captar la cantidad suficiente de referentes pares para su correcta implementación.

En cuanto a la incorporación de los acuerdos de acompañamiento, se trata de un componente que aparece en forma difusa en los relatos de los entrevistados. Es frecuente observar la confusión entre este y el acuerdo de seguimiento, para los actores resulta difícil diferenciarlos y en algunos casos se desconoce la existencia de estos.

Con la intención de profundizar sobre los aspectos ya mencionados, es que a lo largo de este capítulo se tomarán en cuenta las siguientes ideas guía:

- Se desarrollará la noción de “maduración” tanto a nivel de implementación como de inserción del programa en las dinámicas de las instituciones educativas.

- Se analizarán algunos aspectos específicos de la implementación de los componentes, atendiendo a los cambios y las permanencias encontradas entre los años 2011-2012, en igual sentido se presentarán también las visiones sobre el desarrollo de los roles y el relacionamiento encontrado entre los actores consultados.
- Se consideró pertinente sistematizar algunas de las buenas prácticas de trabajo observadas a la interna de cada institución en el segundo año de implementación del programa –ver anexo-.
- Finalmente, se dejarán planteadas algunas consideraciones a modo de reflexión sobre los principales puntos observados en base a la estrategia cualitativa.

2.1 ¿Cómo se implementó CE?

Para conocer la forma en que se ejecutó el programa es necesario conocer los mecanismos y estrategias puestas en práctica por los actores de cada centro, más allá de los aspectos formales de implementación previstos en el diseño de la política.

En este sentido se analizará la ejecución del programa en sus tres componentes, considerando la información obtenida durante 2011 y 2012 a partir de los instrumentos de evaluación y seguimiento de CE.

Para este capítulo se tomarán en cuenta principalmente los insumos obtenidos de las estrategias de evaluación cualitativa. La estrategia cualitativa fue abordada mediante la realización de entrevistas individuales y grupales con el objetivo de retomar los principales lineamientos 2011, revisar la continuidad de fortalezas y debilidades; indagar en la opinión de los entrevistados sobre los cambios introducidos en 2012 y conocer la opinión y sugerencias de los actores, mencionados en el párrafo anterior, sobre el sistema de seguimiento y monitoreo de los componentes del programa

Para analizar las continuidades, discontinuidades y emergentes respecto de la implementación del programa, se torna necesario hacer una breve distinción entre los procesos observados en sus componentes.

Más allá de cómo es definido cada componente del programa, resulta relevante poder comprender de qué forma son percibidos y significados desde el relato de los actores implicados. A continuación se presenta un breve análisis sobre ello, para lo cual cabe tener en cuenta las anotaciones que figuran en el siguiente cuadro:

Actores:

“Estudiantes”: Si bien los Referentes pares también son estudiantes, cuando se habla de “estudiantes” está referido a los alumnos de los centros educativos visitados.

“Adultos”: Cuando se habla de “adultos” es en referencia a los docentes de los centros educativos (adscriptos, articuladores pedagógicos, directores y docentes).

Identificación de actores en entrevistas colectivas:

“E1”: Estudiante 1

“E2”: Estudiante 2

“E3”: Estudiante 3

“E4”: Estudiante 4

“RP1”: Referente par 1

“RP2”: Referente par 2

“RP3”: Referente par 3

“RP4”: Referente par 4

“I”: Investigador/entrevistador

2.2 ¿Cómo funcionaron las becas?

La beca continúa siendo el componente más conocido por parte de la mayoría de los actores, aunque en 2012 disminuye su centralidad como principal -o “único”- componente “atado” al programa. Sin embargo, la mayoría de los actores consultados dice conocer en mayor o menor grado a los restantes componentes del programa, definiéndolo también en relación a ellos.

Si bien concebida diferencialmente, la beca continúa siendo valorada en forma positiva y es significada desde los tres aspectos apreciados en 2011¹⁸. Se mantiene entonces -aunque en diferente intensidad- el carácter de la beca como: a) “contrapartida”, b) como identificador de realidades socioeconómicas vulnerables y c) como elemento motivacional. Aunque particularmente se pone menos énfasis que el año anterior en su carácter de contrapartida.

¹⁸ En el Informe de Evaluación 2011 se señalan tres significados que se asocian con la buena aceptación del beneficio económico. Por una parte se evidencia que las becas son necesarias en tanto se identifican realidades sociales y económicas vulnerables, de modo que el recibir la beca se entiende como una “ayuda” para cubrir necesidades materiales. Por otra parte, la beca opera como elemento motivacional. Menciones como “impacta en su autoestima” por parte de los adultos, o “es un estímulo” por parte de los estudiantes, son corrientes de encontrar en los discursos. En tercer lugar, su valoración positiva se encuentra atada a la existencia de “contrapartidas”, ya que en los relatos de los adultos se denota la noción de que si no existieran “exigencias” hacia quienes reciben beca se caería en una suerte de “asistencialismo” no deseable. En cierta forma se observa que los estudiantes también plantean una lógica similar, identificando correcto que “se les exija”, de hecho esta idea se confirma con la utilidad e importancia que le otorgan a los acuerdos educativos.

“Es el llamativo del programa, el apoyo económico es importantísimo porque los gurises necesitan, podemos decir que tenemos los RP, los acuerdos, y el gurí viene y te dice: ¿cuándo cobramos la beca?, sirve que estén los acuerdos y los RP, porque si no el gurí piensa que CE es sólo la beca”
(Articulador Pedagógico)

Los usos que mencionan los estudiantes en relación al importe de la beca son similares a los señalados en 2011. Se trata desde la 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. Al igual que en el primer año, los estudiantes suelen tener la visión más crítica respecto de los usos dados al dinero y la percepción de quienes deberían cobrar beca y quiénes no.

“Yo en general lo utilizo para las fotocopias, para materiales que necesito, cuadernolas, lapicera, pila de cosas y también lo utilicé para mi casa y para los boletos, yo me venía en bicicleta porque no podía solventar los boletos, las chiquilinas ya saben, cuando empecé a cobrar la beca lo primero que hice fue sacar la boletera. Me ayuda pila en el sentido de tiempo, el poder estar un ratito más en mi casa y no salir tan temprano...”
(Estudiante)

Sobre los aspectos operativos de postulación y cobro, se mencionan ciertas dificultades, algunas arrastradas desde la edición anterior y otras surgidas en la implementación 2012.

El cambio de formato de postulación a la beca -de formulario papel a formulario web- no despertó en general cuestionamientos, aunque sí algunas dificultades o inquietudes. Por parte de los estudiantes, por ejemplo, la mayoría señala no haber tenido mayores dificultades, sin embargo, existieron casos en que sí. Algunos mencionan haber tenido inconvenientes con el software al momento de ingresar datos, otros señalan la complejidad del formulario -lo cual también es señalado por algunos AP-. Por otro lado, se marca como dificultad el acceso a conectividad y/o computadoras, pues no todos los estudiantes tienen la misma llegada y manejo de estas herramientas.

Por su parte, algunos de los actores adultos -los AP sobre todo- marcan su discrepancia con el sistema web sumando otros aspectos. Uno de ellos es que el formulario en papel les brindaba un acceso concreto a información relevante sobre las situaciones de los estudiantes. En ese sentido, algunos casos puntuales permiten entrever que el formulario en papel es más fiable en cuanto a la veracidad de la información, ya que desde el centro educativo puede realizarse eventualmente una suerte de “chequeo” de la información declarada.

“...yo no sé qué es lo que puso cada... qué pusieron los chiquilines en la inscripción del formulario en internet y además al ser menores y al significar un trasfondo de dinero, el formulario manual era mucho más serio porque los padres firmaban y además quedaba escrito...”¹⁹

(Articulador Pedagógico)

“E1: En la web se complicó más en la parte de la familia, estaba medio confuso.

I: ¿En qué parte?

E2: En la parte que tenías que hablar de la familia, estaba un poco confuso.

I: ¿Qué te preguntaban? ¿Por qué te pareció confuso?

E2: Por jefe de la casa, y vos ponías jefe de la casa tu padre, y después te preguntaban quien era tu padre y vos ya lo habías puesto. Y se entreveraba todo, primero tenías que poner a un mayor, yo tenía a mi padre y a mi madre y después me ponía a mí, y me decía que pusiera [nuevamente] a mi padre...”

(Estudiante)

“Si eso, más fluido tendría que ser, o si no, no se me parece que, no sé cómo implementarlo de otra manera. A veces porque tenés la computadora, te parece que va a ser lo más fácil, a mí me hubiera servido llenar los formularios y mandarlos en un sobre a Unidad de Gestión, que online. Online a mí me llevó... Primero que dependía de si yo tenía internet o no, porque el articulador pedagógico no tiene por qué tener internet en la casa, es según él... Ta, en este caso yo tengo internet, pero también yo tengo que trabajar acá, en mi casa tengo... Se dio el tema de que acá en el liceo no tenemos banda ancha grande, de mucha... Entonces cada llenado de formulario me llevó, y creo que fue una queja bastante general en todos los articuladores, me llevó muchísimo tiempo.”

(Articulador Pedagógico)

Es así que algunos actores sugieren la integración de un sistema mixto, dando la posibilidad de utilizar la inscripción en el formulario papel para aquellos casos donde existan dificultades de conectividad, significando así una solución cuando el sistema web implique sesgos sobre la postulación.

En cuanto al cobro de la beca, los estudiantes entrevistados señalaron algunas problemáticas, principalmente vinculadas a las variaciones en las fechas de cobros y en los montos.

“E1: De la forma de pago tendría que ser siempre en la misma semana, porque algunas veces se atrasaban y te pagaban allá a mitad de mes.

I: ¿Una fecha fija dicen ustedes?

E2: Claro...”

(Estudiantes)

“E1: Nos dijeron que íbamos a cobrar todos desde principio de año y al final nos dieron solo \$ 3000, o sea nos dijeron en tal fecha y nos cambiaron la fecha.

I: ¿\$3000 en todo el año?

E2: Si.

E1: \$1000 la primera y \$2000 la segunda.

I: ¿Cobraron dos veces de \$1000 y \$2000?

E3: Si.

I: ¿Y nos les queda otra por cobrar?

E3: No nos han dicho nada.”

¹⁹ Es importante señalar desde comienzos de año se está trabajando de manera de chequear la veracidad de la información y el acceso a la misma por parte de los AP sin que ello suponga dejar de lado los beneficios que supone la inscripción digitalizada (en términos de tiempos, controles/validaciones).

(Estudiantes)

“Si, eso fue bastante complicado porque yo iba y me decían 'la semana que viene', 'tal día', yo iba y me decían otro día. Un día me cansé y no fui más, estuve esperando como y un mes, pero después fui...”

(Estudiante)

2.3 ¿Qué sucedió con los espacios de referencia?

Los espacios de referencia, han sido junto con la beca uno de los componentes más conocidos y visibles por parte de todos los actores implicados en el programa. Esto tiene relación con el paulatino proceso de maduración en la incorporación del programa en las dinámicas educativas. La mayor visibilidad de los ER, coadyuva en la generación de legitimidad, principalmente frente al colectivo docente, que es en el que se reconocen las mayores incertidumbres.

Los tipos de actividades realizadas en los ER no difieren de forma sustancial con las señaladas en 2011: apoyo académico/curricular; integración/recreación; espacio de contención y expresión; debates sobre temáticas diversas y orientación vocacional.

“I: ¿Y qué te parece en que ayudó a los chiquilines? Ya más o menos me dijiste que los había ayudado a estudiar en las técnicas.

E: A crear hábitos (y) socialización, mucha socialización, hay alumnos que son muy introvertidos y eso es algo que desde el año pasado me di cuenta. Se hicieron compañeros había muchos que estaban solos, algunos se integraron muy bien.”

(Adscripto)

“También seguimos conociendo gente porque vos veías gente pasar en los pasillos pero no ibas a saludar, pero acá con los trabajos en equipo que tuvimos y todo eso socializamos mucho, estuvo bueno.”

(Estudiante)

En general, se continúa apreciando que la inserción de los espacios de referencia está atada en gran medida a la dinámica institucional, asumiendo contenidos diferenciados en relación a la forma en que los actores institucionales lo conciben. Además la impronta particular de los RP, es otro elemento de peso en las características que adquieren estos espacios.

Así, varios de los actores consultados sostuvieron la idea de que el enfoque que cada espacio adquiriría era definido según las necesidades manifestadas por los estudiantes. En este sentido, los referentes pares señalan—al igual que en 2011— la demanda en las orientaciones específicas por parte de la Unidad de Gestión (UG) del programa sobre qué y cómo trabajar en los espacios.

Pese a los avances mencionados, se observan algunas continuidades no deseadas. Una de las principales, es la falta de convocatoria a las actividades. Si bien esto no es generalizable a todos los casos observados, es uno de los principales obstáculos mencionados en 2011 y que se repite en 2012.

Vinculado a ello, la participación en los ER sigue siendo predominantemente de estudiantes que reciben beca -vale recordar que en algunos centros se toma a la asistencia a los ER como parte de los compromisos por recibir dicho apoyo económico-. Asimismo, la difusión de los espacios por parte de los AP fue el principal medio de convocatoria.

Puede decirse que el proceso de visibilidad del ER logró pasar una primera etapa, que era de desconocimiento y/o incertidumbre. Ya en 2012, en general se conoce la existencia del ER, pero no claramente lo que allí se hace. Esto dicho por los propios RP, quienes además al igual que en 2011, demandaron una mayor orientación por parte de la UG.

"Hasta que se sintió en el grupo y el grupo lo manifestó (...) nos contaron: 'en un momento nosotros veníamos por la beca (por la plata), pero después la cosa se hizo muy interesante y ya dejamos de venir sólo por la plata y veníamos porque el espacio nos daba un lugar en donde nosotros nos podíamos expresar y contar lo que nos pasaba'."
(Referente Par - UTU 1)

I: ¿Qué les aportó venir a los espacios?

E1: aprendizaje no estar solos, no solo en el estudio, sino también en tipo así...

E2: como algo para nosotros.

I: ¿Y a vos también?

E2: claro a superar situaciones complicadas...

E1: claro, como llevar... consejos

E2: consejos que sirven..."

(Estudiantes)

La falta de espacios físicos destinados a las actividades de los ER, es otro obstáculo que continúa presente en algunos lugares. En tanto también es necesario mencionar la viabilidad de desarrollo de este componente en aquellas instituciones donde no se logra captar la cantidad suficiente de referentes pares para su correcta implementación.

Finalmente, en relación a los resultados e implicancias generadas en los estudiantes que asisten a los espacios, se señalan con mayor claridad avances en términos subjetivos, de integración, pertenencia y relacionamiento, lo cual se condice con la mayoría de los tipos de actividades realizadas en los espacios. La valoración de estos

aspectos por parte de los diferentes actores, es una de las señales que revelan el proceso de maduración desarrollado por el programa.

2.4 ¿Cómo funcionaron los acuerdos educativos?

Como se dijo, los acuerdos educativos son de dos tipos y apuntan a abordar diferentes situaciones presentadas por el alumnado. En sus dos versiones, son valorados como aportes para la trayectoria de los estudiantes. No obstante, resulta dificultoso observar en los relatos una clara distinción entre los acuerdos y frecuentemente se alude a ellos indistintamente -exceptuando el caso de los AP- sin diferenciar los objetivos y estrategias particulares a las que en teoría debería apuntar cada uno de ellos.

Respecto al acuerdo de seguimiento, se lo continúa significando de forma similar a la observada en el 2011, es decir se lo valora positivamente atribuyéndole un carácter de “contrapartida” -en relación a la beca- o mecanismo que genera responsabilidades en el alumno, además de tener una importante carga simbólica como elemento motivador que ayuda a los alumnos a “comprometerse” y acerca a las familias a la institución.

El acuerdo de acompañamiento es una de las principales innovaciones del diseño propuesto para el 2012. Recordando que se trata de su primer año de implementación -y que además comenzó su implementación efectiva sobre mediados de año- se observa que es el componente que muestra mayores niveles de desconocimiento y de confusión.

Al ser abordado durante las entrevistas, la mayoría de los relatos -a excepción de los AP- tendieron a confundirlo y/o definirlo de igual forma que al acuerdo de seguimiento, adjudicándole los contenidos de este, y haciendo así pesar más aspectos “contextuales” -por ejemplo el familiar- que los contenidos más de acompañamiento individual, que dado el cometido de esta herramienta, deberían ser los de mayor relevancia.

Cabe decir que la mayor confusión se encuentra entre los mismos estudiantes, ya que la asociación es sobre “compromisos” asumidos en la firma de un acuerdo y en los centros visitados se observó que quienes contaban con acuerdo de acompañamiento también recibían beca y acuerdo de seguimiento. Este tipo de confusión también se observa en algunos relatos de docentes, adscriptos, y directores, quienes en algunos casos dijeron desconocer la herramienta.

Conviene recordar que estos acuerdos tienen un límite de 20 estudiantes por centro, lo cual hace que en determinados contextos -como por ejemplo en centros con matrículas superiores a los dos mil estudiantes- sea difícil lograr su visibilidad. Son entonces, mayormente solo los AP quienes logran incorporar una definición más acertada a la propuesta desde el programa.

“I: Y este año ¿cómo fue que se implementó por primera vez este acuerdo? E: No sé la implementación, supongo que la unidad de gestión habrá dado pautas y todo a los articuladores, en la reunión de centros que hace con los articuladores, con los referentes pares”.
(Director)

En este sentido, también debe señalarse que por parte de algunos actores puntuales se observó cierta desconfianza sobre la eficacia de los acuerdos, ya que estos no están atados a una transferencia económica -como los acuerdos de seguimiento-.

“Sí, sí, para acompañamiento de los gurises, el segundo acuerdo, pero no es tan sostenible como el que no tiene beca. Es un acuerdo que se hace para acompañar la actividad del centro, para estar incorporado en el grupo del espacio.”
(Director)

Las dificultades mencionadas son similares a las que se dieron en 2011 con otros componentes -desconocimiento, confusión, poco tiempo de implementación, etc.-, es esperable pues, que de cara al 2013, el proceso de incorporación de esta herramienta y la buena aceptación inicial permitan lograr un mayor nivel de aprehensión. En este sentido, sería oportuno trabajar inicialmente sobre sus contenidos e implicancias y perfilar su carácter de vínculo educativo, tendiente al seguimiento y acompañamiento de trayectorias educativas complejas y de atención individual integral.

“Yo creo que tiene que ser positivo, porque sentirte en esa edad tan especial que es la adolescencia, cuando tenés situaciones complicadas, sentirte acompañado, y sentir que tenés a alguien al lado, ese referente, es positivo, es de los más positivo, tener a alguien ahí, no estar solo, porque por eso los chiquilines, nuestros hijos también, meten la pata, porque se sienten solos, no saben con quién hablar, porque a veces el que tienen más cerca no es el más apropiado.”
(Docente)

*“E1: Sí, es otra motivación para poder continuar con los estudios.
E2: Sí, útil, porque tenés referencia de gente que está más avanzada que vos, te da estrategias de cómo estudiar, tenés la AP que está disponible en todo y te servía.
E3: El acuerdo es importante, porque si no nos hubiéramos planteado esos objetivos, cómo íbamos a saber qué buscábamos.”*
(Estudiantes)

Por último, vale la pena reflexionar en torno a si sería de utilidad renombrar los acuerdos; si las principales confusiones se dan por su similar denominación y no por dificultades en la comprensión de sus contenidos, de este modo podrían ser evitadas.

I: ¿Y qué te parece en que ayudó a los chiquilines? Ya más o menos me dijiste que los había ayudado a estudiar en las técnicas.

E: A crear hábitos (y) socialización mucha socialización, hay alumnos que son muy introvertidos y eso es algo que desde el año pasado me di cuenta. Se hicieron compañeros había muchos que estaban solos, algunos se integraron muy bien.”

(Adscripto)

E: también seguimos conociendo gente porque vos veías gente pasar en los pasillos pero no ibas a saludar, pero acá con los trabajos en equipo que tuvimos y todo eso socializamos mucho, estuvo bueno.”

(Estudiante)

2.5 Análisis de actores

Uno de los factores de peso al momento de hablar del grado de “maduración” del programa –y que a su vez fue uno de los aspectos que quedó planteado a efectos de reflexionar en la evaluación de 2011- refiere a los roles y el relacionamiento de los diferentes actores.

Así, en este segundo año se observan algunos avances -al menos en los centros visitados- respecto a la participación que adquieren los diferentes actores de las instituciones.

2.5.1 ¿Cómo se concibe la figura del articulador pedagógico?

Como se dijo, la figura del articulador ha adquirido mayor visualización y legitimación por parte del resto de los actores de CE que trabajan en los centros, siendo concebido como el “pilar” que sostiene al programa.

Respecto a la demarcación de su perfil y a las tareas que realiza, no se observan grandes diferencias en relación al 2011. Tanto los propios articuladores como el resto de los actores, conciben su rol como de “gran importancia” y “altamente complejo”. Complejidad dada por la multiplicidad de quehaceres así como por la “densidad” que

implican algunas de sus tareas. Dentro de sus actividades, se mencionan: el trabajo directo con los estudiantes y sus familias, el trabajo y articulación con los demás actores del centro educativo, el apoyo brindado a los referentes pares, y otra serie de tareas logísticas y administrativas.

“Debe ser el más complicado de todos, porque no depende sólo de uno, es un trabajo complejo (...) pasa de todo, soy psicólogo, en el sentido de contener a los chiquilines, administrativo, y yo soy docente, no soy psicólogo, pero con la experiencia de vida puedo aportar un poco más a los chiquilines [para] que no hagan cosas raras, es un rol que está definido, pero en el momento de la realidad sos el contenedor, sos el administrativo, sos el que también maneja las becas, sos todo, entonces es bien complicado.”

(Articulador Pedagógico)

Otros actores de los centros educativos valoran de forma muy positiva el trabajo llevado adelante por los articuladores. Sus discursos dejan entrever su impronta dentro de los centros, al mismo tiempo que reconocen la importancia de que la implementación global del programa recaiga sobre una figura en particular. En este sentido, adscriptos, equipo de dirección, docentes y referentes pares, reconocen como cualidades específicas la experiencia de trabajo en la institución, la experiencia docente, el conocimiento y el vínculo con los alumnos.

“Yo lo vi funcionar muy bien. Es una persona que articula, no solamente tiene un grupo de clase en la tarde sino que tiene horas asignadas al Compromiso y se la veía en contacto con los muchachos y además en la búsqueda, no solamente para averiguar cuando se cobraba la beca sino que muchas veces me venían a preguntar a mí dónde estaba ella porque tenían que preguntarle tal cosa o tal otra. O sea, evidentemente no era una persona que pasara o que fuera inocua. Cumplía realmente con ese rol de ser un referente para los muchachos. Por lo menos es lo que yo [vi]...”

(Adscripto)

Más allá de las cuestiones positivas en las que todos los actores parecen coincidir, también suscriben a las críticas y preocupaciones sobre lo que se considera una elevada carga de trabajo para los articuladores. En este punto tampoco parecen presentarse diferencias respecto al año anterior, sin embargo se presenta un matiz, en 2012 las demandas parecen cobrar un poco más de fuerza -hecho que resulta un tanto lógico, si se considera que en este segundo año existió un mayor número de becas, así como la creación de los acuerdos de acompañamiento-. El potencial temor -por parte de los AP- de que la tarea se convierta en meramente administrativa, obligando a dejar de lado su rol de pedagógico, es expresado de forma recurrente.

“Si bien tenemos un contrato de 20 horas, pero tenemos componentes de beca por un lado, de acuerdo por el otro, de espacio de referencia y Referentes Pares, entonces parecería en cierta forma que no haces ni uno bien, ni el otro, ni el otro, y sin embargo estás trabajando toda la semana en todo junto y parece que no hiciste nada en la semana, pero en realidad hiciste cantidad de cosas.”
(Articulador Pedagógico)

De modo que la principal sugerencia en este sentido se dirige a la incorporación de más recursos humanos, más aun considerando la posibilidad de expansión que se propone el programa. Si bien este aspecto resulta negativo para los trabajadores, podría pensarse que existe una externalidad positiva puesto que el articulador -y la comunidad educativa adulta en su conjunto- se ha visto en la necesidad de trazar mayor cantidad de líneas de trabajo conjunto, incorporando así a otros colegas para el apoyo de sus tareas y con ello se han afianzado alianzas y compromisos mutuos.

El trabajo de apropiación del programa en los centros educativos en estos dos años de implementación, ha asentado y promovido -mediante el acercamiento de los actores, el mayor conocimiento y la ya mencionada pérdida de “desconfianza” entre actores- lógicas de trabajo conjunto que actualmente comienzan a visualizarse.

En este sentido, los adscriptos se presentan, en varias instituciones, como los actores que más apoyan el trabajo de los articuladores. Como ellos mismos lo mencionan, han adquirido un conocimiento mayor que les permite “demarcar” con más precisión cuál es su lugar en el programa, y al parecer no desde un lugar designado o demarcado por la dirección, sino más bien por el acercamiento y conocimiento cotidiano y personal con el articulador.

Así, los adscriptos se convierten en “informantes calificados”, dado también su conocimiento sobre los estudiantes y sus realidades particulares. Su rol es propicio para apoyar el seguimiento de estos, en una mirada que integra los desempeños curriculares y la variedad de realidades que componen sus subjetividades.

“Yo creo que el adscripto, no es porque yo sea adscripta, es importante porque conocemos el alumno, te lo podrá decir la referente que trabajó acá, que pila de oportunidades conversamos sobre determinado chico, o ella me preguntaba que le pasaba, o yo le informaba que de repente el chiquilín dejó. ‘Mirá, hace dos semanas que no viene’, ‘bueno, vamos a ver que hacemos’; el adscripto siempre está presente.”
(Adscripto)

Otro aspecto que resulta interesante respecto al rol del adscripto en el marco del programa, es que en muchas ocasiones resulta ser el actor que oficia de nexo entre el cuerpo docente y los articuladores y en alguna oportunidad también con los referentes pares. Este hecho es interpretado como síntoma de una mayor apropiación del

programa con relación al resto de los actores del centro, dado que los profesores adscriptos no son figuras que el programa crea.

Otra serie de tareas que conforman el rol del adscripto, en el marco del programa guardan relación directa con el apoyo a tareas que hasta el momento se entendían “propias” de los articuladores. En algunas ocasiones se han encargado de ayudar en la convocatoria a la inscripción de las becas, de proponer o sugerir posibles candidatos a los diferentes componentes y se han involucrado en la comunicación y difusión del programa -aunque debemos mencionar, que el protagonismo que adquieren estos actores varía de acuerdo al centro educativo del que se trate y a las características profesionales y personales de este docente -.

“Simplemente, básicamente sobre reuniones, coordinar horarios para que se encuentren con los alumnos, en ese sentido estamos en contacto (...) yo trato de informarle a los gurises y trato de cumplir en cuanto a la información, si ellos requieren información también trato de averiguarlas, contacto con el AP...”
(Adscripto)

Por otra parte, también se evidencia una buena relación de trabajo entre los articuladores y los referentes pares. Ambos mencionan que poseen un vínculo al que califican en términos de *fluidez* y *respeto mutuo*, en tanto los márgenes de autonomía de los referentes presentan -al igual que en 2011- variantes dependiendo del centro educativo que se trate.

Es posible identificar diferentes formas en que se plasma este vínculo junto con distintas experiencias de trabajo compartidas. En algunas instituciones donde los referentes están más alejados, la distancia aparenta ser de tipo jerárquica, en la cual el articulador desempeña un rol “más controlador” -en el contenido y la planificación de los espacios- que un espíritu de trabajo conjunto. En otros casos, parece existir una participación más directa de los articuladores, acompañando a los espacios, los adolescentes y hasta a los propios referentes; igualmente -de alguna forma- esta colaboración también podría franquear los límites de autonomía de los espacios.

“I: Más o menos, ¿cómo organizan ese trabajo, en qué consiste?”

E: Se consulta {Con el AP} lo que se va a dar, lo que planificamos de los espacios de referencia se lo sube a un grupo de facebook que tenemos, que es solo para los referentes pares y ahí se consulta. Si nos da luz verde se continúa, sino no.”

(Referente Par)

“Nos pregunta si los chiquilines vienen y qué estudiante viene y cuál no para ver lo de la beca y re-verlo. Eso fue lo que hizo y nos acompañó, después sí nos acompañó más. Participó del espacio, venía al espacio. Lo que me dijeron los dos fue que es fundamental el proceso de autonomía y yo a eso lo tengo re-claro (...) De vez en cuando deberían preguntar 'buenos días, ¿cómo están?', 'Bien, bárbaro, chau, que pasen bien'. Es eso, no descansar en que el grupo funciona bien y entonces yo no te veo hasta diciembre. Me parece que eso no corresponde...”

(Referente Par)

En alguna oportunidad, el involucramiento de los referentes consistió en el apoyo directo a las tareas que recaen sobre el articulador. Esto es igual a lo que se vio para el caso de algunos adscriptos, los cuales en ciertos centros colaboraron de forma más directa, por ejemplo con labores relativas a la convocatoria o a la difusión del programa.

“Ayudarla a hacer carteleras, planificar, por ejemplo, porque salió un encuentro que nosotros tenemos bastante tiempo, de los diferentes centros de acá para hacer un encuentro y la verdad que a ella la dejaron sola, todos se lavaron las manos y ella estaba sola y dijo, 'bueno, ayúdenme que tengo miles de cosas para hacer'. Hicimos una yincana, había que planear los juegos, hacer las banderas, porque cada espacio tenía que hacer una bandera, un sketch, pila de cosas, entonces nosotros la ayudamos en eso...”

(Referente Par)

En relación al vínculo con los docentes, si bien será retomado con mayor profundidad más adelante, conviene señalar aquí algunas especificidades en relación al establecido con los articuladores. En este segundo año de implementación, puede apreciarse en casi todos los centros un involucramiento mayor de los docentes en relación al programa. Este hecho, debe ser entendido con todos los recaudos posibles, en tanto no se puede asumir como un hecho generalizado, sino susceptible de ser observado en algunos centros. Este “mayor” involucramiento guarda relación directa con el trabajo de los articuladores en tanto han brindado más información y comunicación acerca del programa en los espacios “institucionalizados”, ya sea en instancias de coordinación o reuniones de profesores.

Resulta interesante como los articuladores tanto como los docentes asumen y entienden correcto que debe ser en el “marco institucional” en el que se desarrollen encuentros en los que se introduzca el programa así como donde circule información sobre los estudiantes que participan en él. Es posible encontrar algunas declaraciones

de docentes que explican que “su perfil es especial” alegando que les resulta muy complicado participar si no es a pedido de la dirección o a través del articulador en representación de esta. Parece existir cierto consenso en que “el docente, es el docente y su tarea es bien concisa” descartando cualquier posibilidad de que se definan lineamientos o encuadres específicos para su participación o integración al programa. De esta forma, el rol a desarrollar queda librado al buen relacionamiento de los articuladores o al mandato de la dirección del centro educativo.

2.5.2. ¿Cómo se concibe la figura de los referentes pares?

Como se ha mencionado, los espacios de referencia han adquirido mayor visualización en este segundo año (2012), y esto principalmente a través de los efectos visibles de la participación de los estudiantes en ellos. Esta idea, asociada también a la “pérdida de temores” por parte de los actores adultos que no forman parte directamente del programa, repercute en una idea más positiva de qué y quién es un referente par.

De modo que existe una idea más favorable sobre la figura del referente par, en la que no se refleja un rol “estructurado” o fácilmente demarcado sino más bien la idea de un rol en construcción, que aún debe ser ponderado y potenciado.

“No es un rol muy fácil de describir, porque en realidad como que haces un poquito de todo. Es como que estamos en el plano de que somos como “amigos” pero esos amigos en el que vos lo vas aconsejando. Muchas veces los gurises se sienten cercanos, próximos en el sentido de que como tenemos más o menos la misma edad, vos fijate que yo tengo 22 y los gurises que van tienen 17...”
(Referente Par)

Al igual que en 2011, los propios referentes señalan su calidad de par, de cercanía con los adolescentes y la capacidad de ganarse su confianza.

“El rol lo describo de esa manera, como acompañante, acompañando al otro y acompañándome gracias al otro (...) Después de diferentes espacios de referencia ya se entra en un clima de confianza distinto y te empiezan a contar de qué manera la familia se vincula con ellos, respecto a si están a favor de que ellos estudien o no.”
(Referente Par)

De todas formas, ha de señalarse que si bien se ha ganado en confianza respecto a 2011, todavía hay actores que desconocen las actividades que se realizan en los espacios, los contenidos que se trabajan, la forma en que se lo hace y la cantidad de alumnos que concurren.

"I: ¿Qué conocimiento tienen los docentes acerca de los Espacios de referencia? E: No sé cómo funcionan, tengo idea de que era para trabajar la parte emotiva, toda la parte vincular, etc. etc... pero una cosa así muy global..."
(Docente)

Como fue mencionado, es con los articuladores –lo cual era de esperar- con quienes los docentes mantienen un vínculo más fluido. Si en líneas anteriores se precisaron ciertos avances respecto a las articulaciones realizadas entre los diferentes actores en los centros educativos, con todos los cuidados que merece tal apreciación, no puede listarse lo mismo para el caso de los referentes, éstos–a la luz de los estudios de caso realizados en el marco de la evaluación cualitativa- prácticamente no mantienen contacto con los adscriptos y menos aun con algún docente, hecho que no necesariamente implica una valoración en términos de “avance o maduración” del programa, pues ¿sería deseable para el programa que los referentes se vinculen y articulen con los docentes y/o adscriptos?

*"I: En lo que refiere al cuerpo docente, ¿cómo es la relación con los docentes?
E: No hubo mucho apoyo de los docentes en el espacio.
I: ¿Existe alguna relación en lo que se trabaja en el aula y con lo que se trabaja con los referentes pares?
E: Eso es lo que intentábamos hacer, que ellos nos den propuestas de problemas en clase y nosotros poder trabajarlo un poco... Pero viste como es..."*
(Referente Par)

Los referentes, en continuidad con el 2011 demandan básicamente dos cosas: por una parte -en algunos centros- marcan la ausencia de compromiso por parte de sus compañeros referentes, expresado fundamentalmente en la intermitencia de su asistencia. Por otra parte, insisten nuevamente en la necesidad de recibir instancias formativas y orientación más clara sobre cómo llevar adelante el espacio.

2.5.3 ¿Cómo interactúan los docentes con el programa?

Entre 2011 y 2012 se puede apreciar un proceso paulatino de involucramiento de los docentes en el programa. Este proceso dista de presentarse homogéneo, en algunos casos es posible observar un trabajo que amplía -mediante prácticas concretas- la participación de este grupo, en otros, el avance en este sentido es menos claro, expresándose como una debilidad o aspecto a ser trabajado –así se visualiza la importancia de involucrar a este colectivo en acciones futuras-.

“Todos lo asumimos, como lo asumimos en coordinación, todos los proyectos que hay acá los asumimos o no en coordinación, en resolución de todos los docentes del turno, y creo que en el otro turno también, nosotros lo hicimos en el de la mañana, y cuando asumimos algo es como que todos metemos para adelante en lo mismo (...) todos trabajamos para lo mismo, o tratamos por lo menos de ayudar en ese sentido...”

(Docente)

“...yo creo que los docentes están capaz no tan involucrados en ese..., a no ser algunos que se... Qué bueno, es una característica de secundaria, cada grupo trabaja en su asignatura, en su labor, entonces a veces lo que más cuesta en los centros educativos, que creo que es el gran problema que tiene hoy secundaria, es el relacionamiento y la interrelación de los diferentes actores, que eso cuesta. Yo, adscripta, que trabajo en lo mío, el administrativo se preocupa de que los papeles estén al día, que no está mal. Entonces me parece que los docentes no se han involucrado tanto en compromiso educativo...”

(Adscripto)

Estos grados mayores o menores de compromiso e involucramiento se relacionan también con el mayor o menor nivel de información transmitido y manejado por los docentes. En este sentido, si bien hay una transmisión mayor de información o una mayor preocupación por hacerlo, ello no parece ser suficiente, pues los docentes no parecen conocer en profundidad -aunque sí en un grado levemente mayor al 2011- los componentes del programa. En el mismo sentido, en ocasiones conocen a los estudiantes que participan, en otras no, información que no siempre opera de forma positiva para estos. Así, al igual que lo ocurrido en 2011, el conocimiento docente puede potenciar la participación de los estudiantes a la vez que puede “entorpecerla o trabarla” mediante el juicio de valoración respecto al uso del dinero o de mayores niveles de exigencia operados para con ellos-.

Los pequeños avances mencionados hasta aquí, no revierten el hecho constatado en el primer año de implementación que sitúa a los docentes como aquellos actores de la comunidad educativa que ofrecen mayores cuestionamientos a que el programa se asiente en los centros educativos. De hecho, en ocasiones algunos articuladores señalan que su mayor tarea se destina al trabajo con estos. En esta línea, los argumentos de resistencia a la innovación en general que pueden estar influenciados por factores tales como: la estabilidad docente, las edades y perfiles de los profesores- propician posturas conservadoras que dificultan la incorporación de cambios.

“Pero hay como una reticencia, hay como un prejuicio, hay como una cuestión de... O sea, el laburo más grande para mí, en el liceo, fue con los adultos, no con los chiquilines.”

(Articulador Pedagógico)

“Sí, el cuerpo docente es bastante estable, y generalmente tenemos gente grande, o gente con mucha experiencia que eso puede ser también una limitante a las innovaciones, si esto lo tomamos como una innovación, como una estrategia movilizadora, a veces la gente más grande es más conservadora...”

(Dirección)

“Pero es muy difícil, profesores, como en todo los lugares, hay varias personas que tienen una mentalidad muy cerrada y tienen grandes prejuicios y derribar esas barreras, yo creo que la barrera de los prejuicios es muy importante. Cuando no hay mucho movimiento en la cabeza, mucho cambio, incluso juzgan los cambios, eso de ponerse una idea fija y quedarse en esa idea. Yo creo que ese es el obstáculo más grande que tenemos.”

(Articulador Pedagógico)

Este hecho es visualizado por el resto de los actores, siendo los adscriptos quienes suelen compartir este tipo de lecturas, es posible encontrar ejemplos en relación a la difusión del programa, donde en más de una ocasión se ha expresado el malestar docente debido a interrupciones en el aula durante el horario de clase.

Si consideramos la idea acerca de un aumento, aunque variable, de la participación de los docentes con miras de precisar de qué forma y en qué espacios se puede visualizar esta incorporación, se observa que es básicamente en los espacios formales del trabajo docente -reuniones o coordinaciones- donde el articulador transmite y pide información, además de compartir estados de situación acerca de los adolescentes que entiende pertinente. En ocasiones, los profesores suelen ser consultados en el marco del seguimiento que los articuladores realizan a los estudiantes -evidentemente de una forma más específica y con menor frecuencia que a los adscriptos-.

“el lugar de participación es básicamente la coordinación; que en el caso de 4º está muy consolidada porque hay profesores que incluso participaron en este plan el año pasado, una de ellas ha sido articuladora en el 2011 del plan y eso colabora muchísimo para generar un vínculo entre los profesores y un compromiso colectivo de apoyar a estos estudiantes.”

(Director)

“Los docentes que sí mandan a los chiquilines, que sí saben que están mandando, esos sí hacen seguimiento. Es más, a veces ellos hablan directamente con el Articulador Pedagógico o con el Referente Par, para que... o les da el programa y les dice 'mirá ayudarlos en esto' no, no los profesores que mandan saben que hay una total conocimiento y devolución. Ahí hay un compromiso del docente que mandó o que nosotros sugerimos.”

(Adscripto)

También en algunos casos, donde el vínculo AP – docente se visualiza más estrecho y por fuera de las instancias formales, algunos profesores han apoyado en diferentes tareas a los articuladores. Tal vez lo más interesante de ser mencionado es lo relativo a los acuerdos ya sean de seguimiento como de acompañamiento y básicamente los últimos. En relación a esto es posible observar los docentes que han participado en la

selección de los alumnos que tienen acuerdo de acompañamiento, pero los casos en que surge esta información parecen reflejar más la excepción que la regla. Teniendo en cuenta que en este punto la incorporación de docentes y adscriptos resultaría clave, se está aún lejos de lograr formas de trabajo conjunto en relación a esta nueva herramienta. De todas formas debe recordarse nuevamente que se trata del primer año de implementación de los denominados acuerdos de acompañamiento.

De lo dicho hasta aquí, un hecho parece desprenderse con claridad: ya sea que los docentes estén muy poco involucrados o lo estén en mayor medida, existe consenso en que es posible encontrar distintas posturas respecto a cómo hacerlo. Algunos directores de los centros educativos mencionan que deberían realizar actividades de formación con los docentes, ya que dada su formación carecen de “habilidades” que propicien el entendimiento de la importancia del trabajo conjunto e interdisciplinario. Otras estrategias mencionadas refieren a brindar mayores insumos en información sobre el programa, así como herramientas de concientización y sensibilización. Otras direcciones plantean que no prevén estrategias porque entienden que no sería conveniente delinear un rol o perfil específico en el marco de este programa en particular o de otros con los que pueda contar el centro.

“hay que fortalecer la inserción de los docentes de 5º y quizás el año que viene de 6º. Hay que fortalecerlas, hay que realizar actividades de formación para que ellos puedan, desde sus disciplinas o en forma interdisciplinaria, como grupo, como colectivo, mejorar los aprendizajes de los estudiantes, sus vínculos internos en el aula o intersubjetivos, con sus compañeros pares, con los docentes, con los otros actores de la institución y con la comunidad. Yo creo que hay que formarlos a los profesores; no todos tienen habilidades para este tipo de trabajo o están comprometidos con este tipo de trabajo que es parte del quehacer general que debe hacerse como docente de la institución.”
(Director)

A nivel de sugerencias o mejoras para impulsar este proceso, parecen presentarse opiniones encontradas y en el caso de los docentes ciertas inconsistencias. Esto porque precisamente los docentes reclaman que se les brinde mayor información y que se los involucre más, mientras que por su parte articuladores y adscriptos mencionan que se introducen ciertas resistencias cuando se los intenta involucrar - más precisamente cuando solicitan sus espacios de aula para hacerlo- y en algunos casos también los propios docentes reconocen no ser muy “receptivos” cuando se les ha comunicado información, asumiéndolo como una omisión de su parte. No puede dejar de señalarse que estas opiniones “desencontradas” han de contextualizarse según el centro educativo en cuestión.

“Quizás la sugerencia sería que todo el plantel docente estuviera mejor informado, de que se nos informara más a conciencia de cómo funciona, de qué es lo que se espera de, o de nosotros como plantel de la institución para poder apoyar, porque por ahí pudiéramos apuntalar de otra manera a los que tuvieran interés...a mí me consta que la Articuladora Pedagógica dio unas charlas en las coordinaciones, yo de pronto no fui muy asidua a las coordinaciones, capaz justo a esa no vine, lo charlamos particularmente porque ella bajaba allá y nos contaba, y la vi muy activa todo el tiempo...pero no sé con exactitud los objetivos, ni cómo funcionó el programa, sé que apuntaba a eso y me parece que eso estuvo bueno, pero es todo lo que te puedo decir...”
(Docente)

“Y yo creo que sí, que si ustedes ven cosas positivas...van a tener que implementar algo, porque nosotros libremente no nos comprometemos mucho...por una característica general de nosotros, si no nos obligan...en qué...y no sé, porque en apoyo nosotros de cierta forma lo hacemos.(...) yo creo que el docente debería tener bien claro en qué consiste, por lo menos tener algún tipo de reuniones en el año que sean obligatorias y después yo creo que él se involucra, es parte de la tarea, es parte del apoyo, no me doy cuenta de otra cosa, no sé...”
(Docente)

“Capaz buscar la forma de involucrarnos más, informándonos más, capaz que buscar más espacios para transmitirnos información y que uno sí o sí se sienta involucrado y acompañe. Creo que nosotros acompañamos pero en la medida de que ustedes nos involucren más van a tener mejores resultados, eso siempre hay que incentivar más y más, el docente puede hacer cosas muy lindas, es el que está más cerca del chiquilín, en definitiva el que le puede dar mucho más, va a ser siempre a través de él.”
(Docente)

2.6 Dificultades y sugerencias

Como la contracara a las buenas prácticas que se desarrollan en el marco del programa y que se han sistematizado (ver anexo), a continuación se presentan en forma resumida las principales dificultades manifestadas por los entrevistados con respecto a CE:

- Respecto al desarrollo de los ER, en algunos centros educativos se observaron carencias en la convocatoria a los estudiantes a participar de estos; inexistencia de espacios físicos destinados para su desarrollo; problemas en la continuidad y convocatoria de los referentes pares; y demanda de orientación hacia el trabajo de los referentes pares.
- En cuanto la beca, las principales dificultades se encontraron en la forma de postulación a esta y las diferencias respecto a las fechas y montos de pago.

- Falta de comprensión por parte de la mayoría de los actores sobre el acuerdo de acompañamiento. En general, este ha sido el componente más desconocido, por lo que debería reforzarse a modo de lograr su efectiva implementación y por tanto el cumplimiento cabal de sus objetivos.
- Si bien se han realizado avances en lo que respecta al nivel de participación docente, aún se continúan observando discursos que cuestionan al programa, así como demostraciones de desinterés y desinformación con respecto a este.
- En general se observó la falta de aprehensión de los sistemas de monitoreo, lo cual se conjuga con la utilización de sistemas propios, en detrimento de los planteados desde la unidad de gestión (UG) del programa.
- En centros educativos que cuentan con una matrícula mayor, se indicó que dada la cantidad de alumnos becados, un solo articulador pedagógico no puede cumplir de forma eficiente con todas sus tareas.
- En cuanto a la figura del articulador de cercanía, su actuar ha estado limitado por el acotado tiempo en que ha desarrollado sus tareas, aunque su figura ha sido valorada en forma positiva por los articuladores que han trabajado con ellos.

En suma:

- El análisis de los dos primeros años de implementación de Compromiso Educativo, permite señalar, en primer término, el asentamiento del programa en los centros educativos, reflejando un proceso de “maduración”.
- Se observaron avances respecto a los significados que se atribuyen al programa y la forma en que es aprehendido. Particularmente se señala una disminución de prejuicios y cuestionamientos, que en 2011 se centraban en el componente beca. Se observa cierto aplacamiento de la centralidad de esta última y un paulatino avance

en la valorización y visibilidad de los demás componentes del programa.

- Pese a los avances a nivel de valorizaciones de los espacios de referencia, siguen encontrándose dificultades en la convocatoria de los estudiantes para participar en ellos, continuándose, al igual que en 2011, una participación mayoritaria de becados.
- El acuerdo de acompañamiento es aquel que muestra mayores niveles de desconocimiento y de confusión.
- Se consolida el rol y la tarea del AP, siendo muy bien valorada por todos los actores y observándose una mayor integración entre su trabajo y el de los demás actores.

Parte III

3.1 ¿Qué opinan los estudiantes sobre el programa?

Uno de los elementos centrales en el diseño de la evaluación de CE consistió en conocer la percepción de los alumnos sobre el programa y sus características, así como la opinión sobre la forma en que se ha implementando en los centros educativos.

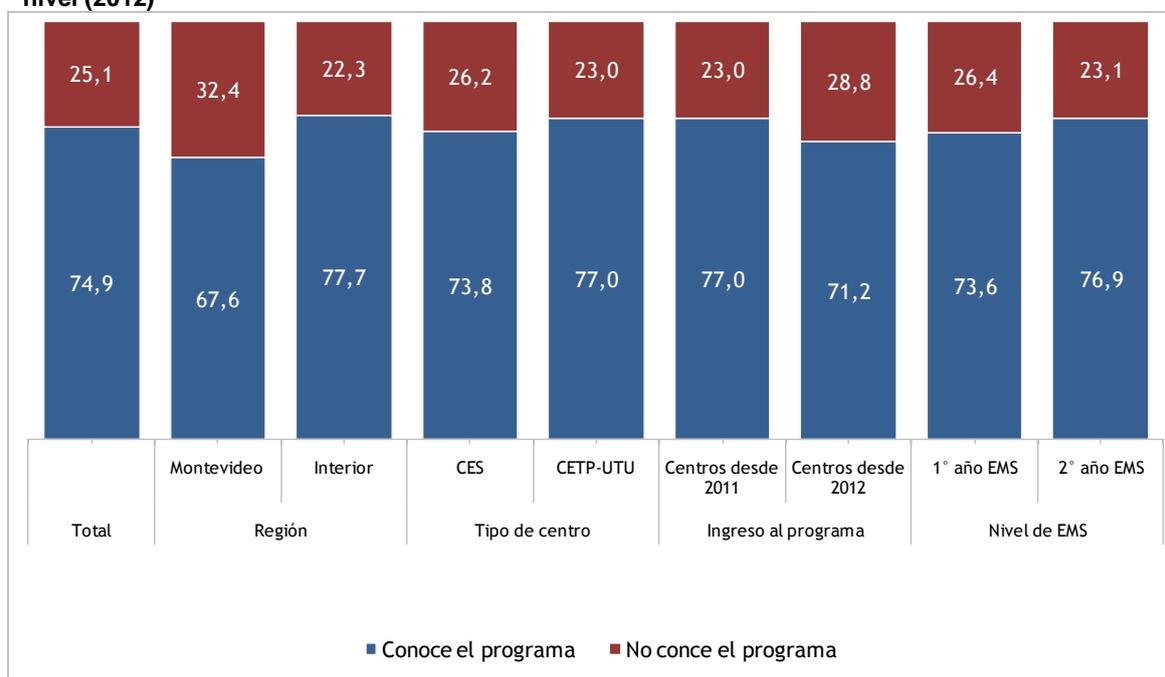
A estos efectos, se consideró que la encuesta aplicada a los estudiantes -en julio y noviembre de 2012- era, en conjunto con la estrategia cualitativa de la que ya dimos cuenta en apartados anteriores, una de las principales fuentes de información al respecto y se utilizó información de ambas encuestas en algunos casos y en otros solamente la correspondiente a julio o noviembre. Para la presentación de los resultados obtenidos, sobre los principales aspectos abordados, el análisis de los datos consideró las siguientes aperturas analíticas:

- 1) El *tipo de centro educativo*, diferenciando los pertenecientes al CES de los del CETP.
- 2) *Año de ingreso del programa al centro*, para esto se consideraron de forma independiente los centros participantes desde 2011 y los que comenzaron a implementar el programa en 2012.
- 3) *Nivel de educación media superior (EMS)* que se encuentren cursado los estudiantes participantes de CE, ya sea de primero o segundo año.
- 4) *Las diferentes regiones del país*, considerando los centros de Montevideo y los del interior en forma separada.

3.2 ¿Cuántos de los que no participan conocen el programa?

Como observamos en el Gráfico 9 de la sección 1.6, el 23.5% de los estudiantes relevados en julio de 2012, declararon participar en al menos uno de sus componentes. Tal como lo muestra el Gráfico 15, al consultar al restante 76.5%, una cuarta parte de estos (25.1%) declararon no conocer siquiera alguno de los componentes de CE.

Gráfico 15. Nivel de conocimiento del programa Compromiso Educativo, en estudiantes que no participan del programa según región y tipo de centro, año de ingreso del centro al programa y nivel (2012)



Fuente: Encuesta julio 2012

Si se tiene en cuenta las aperturas de análisis utilizados hasta el momento, no se detectan diferencias en el conocimiento del programa para estudiantes según tipo de centro educativo de pertenencia. Sin embargo, donde se observan mayores diferencias es entre los centros del interior y los de Montevideo. Mientras en el interior el nivel de desconocimiento del programa entre los estudiantes que no participan alcanza al 22,3%, en los centros de la capital llega casi a un 33%. Para estos indicadores se mantiene la tendencia observada en los anteriores capítulos, donde se han registrado mayores niveles de participación y conocimiento del programa en los centros del interior.

Respecto al nivel de conocimiento del programa según el año de ingreso del centro a este y al nivel de educación media superior (EMS) que se encuentre cursando el estudiante, no se aprecian grandes diferencias respecto al total de la población encuestada, observándose una leve tendencia de mayor conocimiento en los centros que participan en el programa desde su lanzamiento en 2011, lo que se relaciona también a la tendencia observada al distinguir según nivel de la EMS considerado.

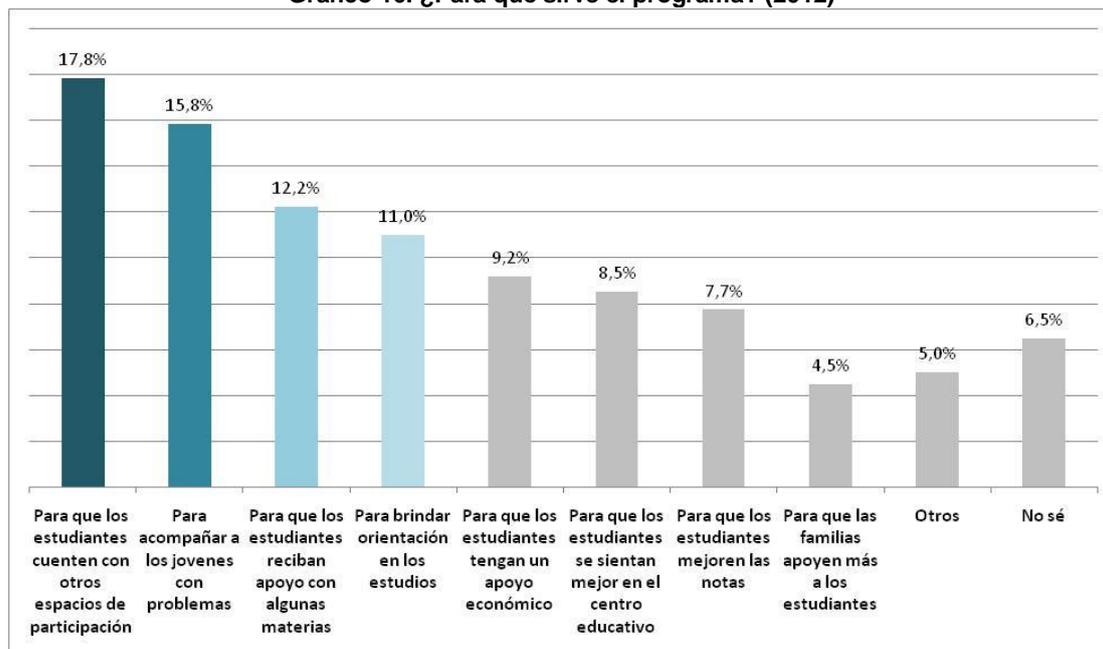
3.3 Percepciones sobre los objetivos del programa

En esta sección se abordan las opiniones y percepciones que tienen los estudiantes encuestados sobre el programa CE. En primer lugar se hará mención a la percepción sobre los objetivos del programa, que responde a la pregunta: ¿para qué sirve el programa? En segundo término, se muestran datos de la opinión de los estudiantes encuestados sobre los motivos que les llevaron a inscribirse o no a CE.

Debe tenerse presente que en esta sección se considera inscripto o postulante no al estudiante que participa efectivamente en alguno de los componentes del programa, sino que *inscripción* refiere al proceso de completar vía web el formulario con los requisitos para aplicar al componente becas.

En lo que refiere a la opinión sobre para qué sirve el programa, los estudiantes encuestados señalan como motivo principal el hecho de que se desarrollan otros espacios de participación dentro del centro educativo (17,8%). A dicha mención le sigue la idea de que el programa sirve para acompañar a los jóvenes con problemas, señalada por casi el 16% de los encuestados. No se apreciaron diferencias sustantivas al realizar los clivajes antes señalados.

Gráfico 16. ¿Para qué sirve el programa? (2012)



Fuente: Encuesta julio 2012

3.4 Motivos de inscripción a la beca

En primer lugar, si bien en lo que refiere a la percepción sobre para qué sirve el programa el apoyo económico no se encontraba dentro de los elementos más mencionados (algo menos de uno de cada diez estudiantes encuestados) al preguntar a los inscriptos acerca de los motivos principales de inscripción, se observa que el recibir apoyo económico es el principal motivo esgrimido (46,9%), es decir casi la mitad de los estudiantes inscriptos. Es importante notar que la inscripción al programa, tal como se consideró en su implementación, requería que fuese tramitada formalmente a los efectos de ser beneficiarios de uno sólo de sus componentes: las becas. Para la participación en los demás componentes no se requirió una inscripción específica previa. Es por ello, que debe recordarse en este análisis que los estudiantes que se inscribieron al programa, lo hicieron a los efectos de ser beneficiarios de las becas –y del acuerdo de seguimiento que acompaña a las becas- y no al resto de los componentes.

En segundo lugar, con un porcentaje de mención considerablemente menor (15% de los inscriptos) señala que otro motivo de inscripción al programa es mejorar las notas, y en tercer lugar, uno de cada diez estudiantes señala como motivo el tener orientación para mejorar en sus estudios.

Gráfico 17 . Motivos de inscripción al programa Compromiso Educativo: ¿Cuáles fueron los principales motivos de inscripción? (2012)

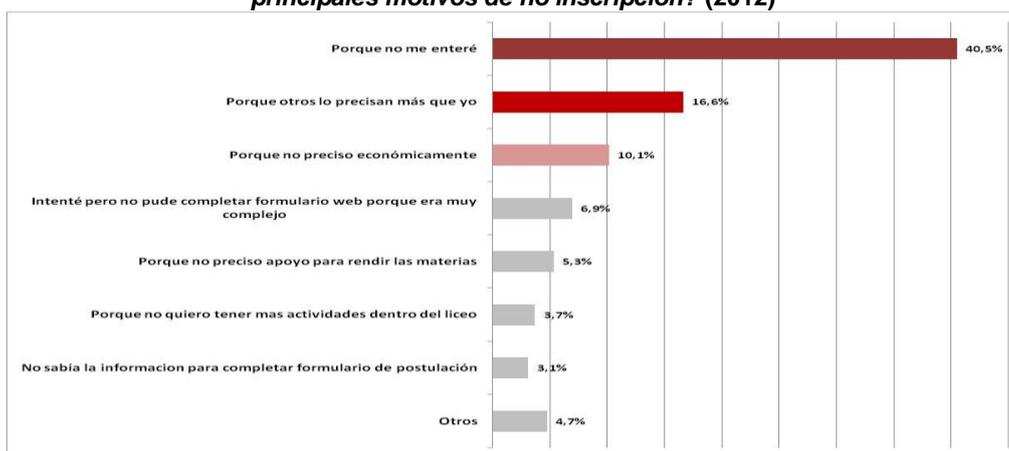


Fuente: Encuesta julio 2012

3.5 Motivos de no inscripción a la beca

En lo que respecta a los motivos de no inscripción, en primer lugar los estudiantes señalan mayoritariamente (dos de cada cinco) no haberse enterado de la posibilidad de postularse a la beca, lo cual refiere claramente a un déficit en la información disponible. En segundo lugar, y con una proporción de respuestas claramente inferior, señalan que otro motivo para no inscribirse a la beca es la percepción que otros lo necesitaban más. A su vez, en tercer lugar, uno de cada diez estudiantes encuestados, pero que no se inscribió al programa, señala como motivo de no inscripción el hecho de que no necesitaba el apoyo económico.

Gráfico 18 . Motivos de no inscripción al programa Compromiso Educativo: ¿Cuáles fueron los principales motivos de no inscripción? (2012)



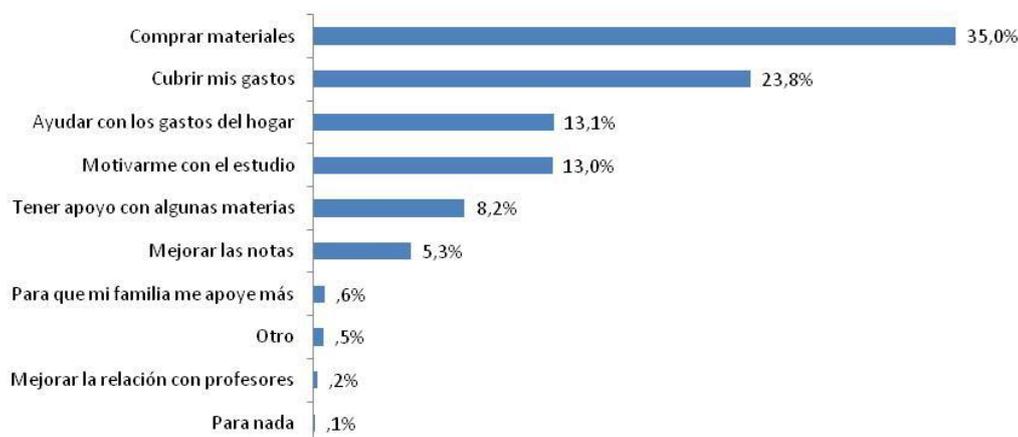
Fuente: Encuesta julio 2012

3.6 Usos y opinión sobre la beca

Sobre los usos dados al dinero percibido, se mencionan principalmente el costeo de los gastos directos e indirectos derivados de la educación.

Eso resulta coherente con lo recogido por la evaluación cualitativa en 2011 y 2012 presentada en la parte II de este informe: los usos van desde la cobertura de costos directos e indirectos derivados de la educación, como gastos relacionados a la salud y la vestimenta. Asimismo los estudiantes continúan sosteniendo la visión más crítica respecto de los usos dados al dinero y la percepción de quienes deberían cobrar beca y quiénes no.

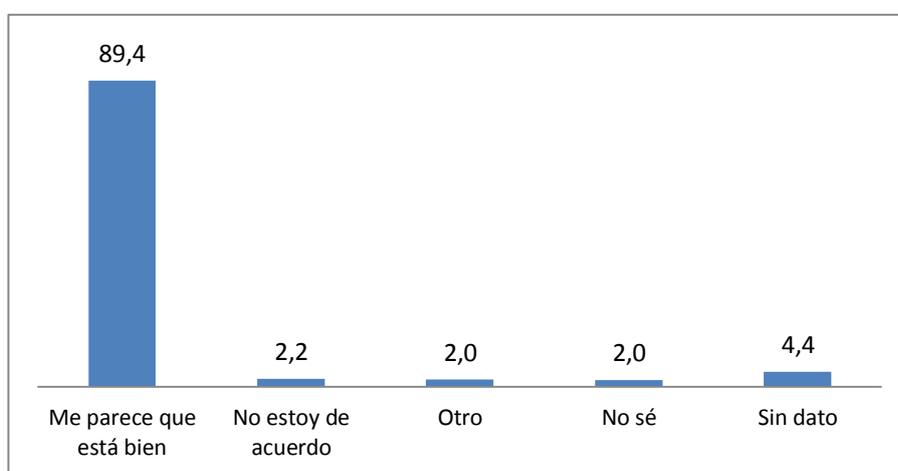
Gráfico 19. Usos dados al dinero de la beca (2012)



Fuente: Encuesta noviembre 2012

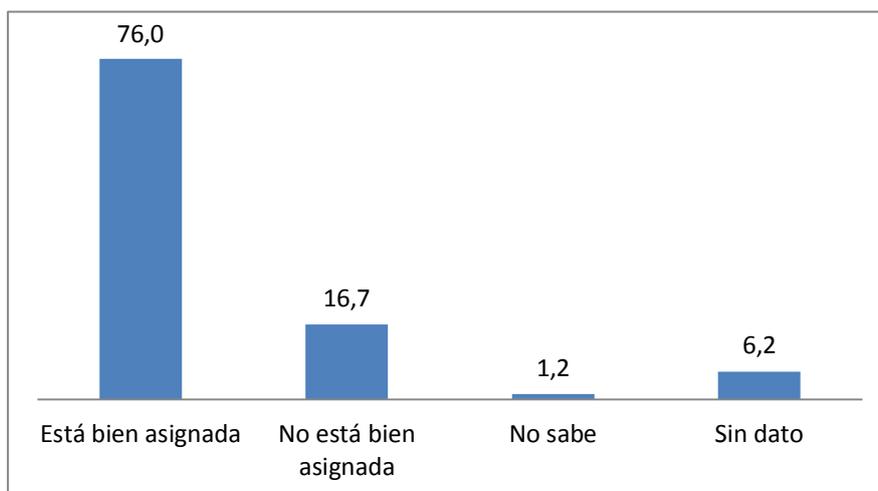
Cuando se les consulta al total de estudiantes encuestados en noviembre de 2012 sobre la opinión que tienen con respecto a la beca que otorga el programa, se observa un alto nivel de acuerdo con esta. En síntesis, 9 de cada 10 estudiantes tiene una opinión favorable al respecto, más allá de que la reciban o no, lo cual permite constatar un clima general positivo entre los distintos actores –como se observó ya en el apartado cualitativo- con respecto a este componente del programa. A su vez, menos de 2 de cada 10 de los estudiantes encuestados, considera que la beca ha sido mal asignada.

Gráfico 20. Opinión de los estudiantes sobre la beca (noviembre 2012)



Fuente: Encuesta noviembre 2012

Gráfico 21: Opinión de los encuestados sobre la asignación de la beca (noviembre 2012)



Fuente: Encuesta noviembre 2012

En suma:

De los datos que se han presentado, relativos a las opiniones que los estudiantes tienen del programa, surgen las siguientes consideraciones:

- Del total de estudiantes encuestados durante 2012, un 23.5% en julio y casi un 28% en noviembre expresó que participaba en al menos uno de los componentes del programa, y sólo una cuarta parte de quienes no participaban declararon no conocer ningún componente de CE. Los mayores niveles de conocimiento se encuentran en los centros del interior y son levemente mayores en aquellos jóvenes que participan del programa desde 2011.
- Referente a las percepciones que tienen los estudiantes sobre los objetivos del programa, un 17.8% opina que la principal contribución es la generación de espacios de participación para los jóvenes, mientras que el 15.8% considera que el objetivo es acompañar a jóvenes con problemas y un 12.2% para que los estudiantes reciban apoyo en algunas asignaturas.
- Dentro de los motivos para la inscripción al programa, el apoyo económico constituye el más importante de acuerdo a las respuestas de los estudiantes entrevistados (46,9%). Mientras que la no inscripción se vincula, en primer lugar, con el desconocimiento de CE (40.5%).
- En general existe un clima positivo en referencia a la beca. Casi un 90% de los estudiantes opina que la misma “está bien” en tanto sólo un 16% considera que “no está bien asignada”.

Parte IV

RESULTADOS E IMPACTO

4.1 Introducción

El presente apartado recopila los resultados obtenidos en la evaluación cuantitativa de resultados e impacto del programa en 2012. Dicha línea se enmarca en la estrategia de **evaluación** de Compromiso Educativo y, por lo tanto, contempla **dos unidades** de análisis: los **estudiantes** (participantes del programa, asistentes a centros educativos incluidos en el programa y asistentes a centros educativos no incluidos en el programa) y los **centros** educativos.

El capítulo se estructura en cuatro secciones: en la primera se realizan unos comentarios referidos a la metodología utilizada; en la segunda se realiza un análisis descriptivo de los resultados educativos a nivel de los estudiantes y de los centros (tomando como fuente los registros administrativos de CES y CETP); en la tercera se presenta una evaluación del impacto del programa en el abandono, la continuidad educativa y la promoción a partir de la encuesta de evaluación realizada y del registro de postulantes. El capítulo finaliza con una sección de síntesis.

Dada la organización y reglamentación diferencial que caracteriza a cada subsistema donde se aplica Compromiso Educativo, los resultados se presentan separadamente para CES y CETP. Por su parte, los universos analizados difieren según desconcentrado: estudiantes de 1° y 2° para CETP y de 1° para CES. En consecuencia, los indicadores presentados pueden interpretarse de distinto modo²⁰ según el desconcentrado de que se trate y no resultan directamente comparables.

4.2 Consideraciones metodológicas al capítulo

La evaluación de impacto del programa Compromiso Educativo en su versión 2012 constituyó, antes que nada, un ejercicio de poner en contacto lo *deseable* – una evaluación rigurosa y con resultados robustos– con lo *posible*, esto es, con las fuentes de información y la calidad de los datos disponibles. A su vez, se debía lograr un

²⁰ Además de realizar análisis diferenciados para CES y CETP, se tomaron los resultados educativos proporcionados por cada uno de ellos, sin cálculos posteriores, para respetar los criterios de cada uno.

diseño que diera cuenta de los distintos aspectos del mismo y del funcionamiento de los distintos componentes del programa en el centro, abordando para esto el análisis con un foco tanto en los estudiantes como en los liceos y escuelas técnicas involucradas.

Finalmente, se buscó en todo momento utilizar una metodología que permitiera, dentro de lo posible y respetando la rigurosidad científica y técnica, una transmisión lo más sencilla y clara posible de los resultados, evitando ser excesivamente artificiosa.

En la elección de dicha metodología fue necesaria una cuota importante de pragmatismo para poder considerar ciertos aspectos que restringieron las opciones posibles.

En primer lugar, por encima de todo, Compromiso Educativo es un programa que –al igual que la gran mayoría de los programas– no fue “pensado para ser evaluado”. Esto no significa que no se previera la posibilidad de evaluar el programa o se quisiera evitar dicha instancia, sino que al momento de su diseño no se construyó un esquema de evaluación de impacto, que orientara la gestión e implementación del programa (postulación y asignación de las prestaciones del programa), y así hubiera permitido contar con dispositivos de recolección de información adecuados para una evaluación de dicho tipo, así como con los acuerdos interinstitucionales de traspaso de información y trabajo conjunto que habrían agilizado la operativa posterior.

Este aspecto llevó a que se tuviera que confeccionar un diseño de evaluación si se quiere *ad hoc*, que hiciera uso, como se señaló anteriormente de la información disponible en el momento, principalmente las bases de datos disponibles en los registros administrativos del programa, CES y CETP.

Los registros administrativos ofrecieron la dificultad adicional de la incompletitud de la información recabada ya que, en primer lugar, no se contó con información de monitoreo de los componentes del programa a excepción de la beca (esto imposibilitó conocer cabalmente quiénes y cuántos participaron de los espacios de referencia, por ejemplo) y, en segundo lugar, se debió lidiar con importantes niveles de faltantes de datos en variables relevantes. El acceso a las bases de CES y CETP trajo aparejado otro tipo de dificultades, vinculadas a los acuerdos necesarios para el acceso a las mismas, que afectaron más que nada los tiempos previstos, aunque los faltantes de información también dificultaron su uso.

En esta situación se decidió complementar la información disponible mediante dos encuestas de evaluación, representativas de los estudiantes en centros CE 2012, que permitieron conocer a los participantes de Compromiso y sus compañeros de centro educativo y acercarse a la participación en los distintos componentes del programa en el año. Además, estas encuestas, al ser representativas, fueron pensadas para la realización de la evaluación de impacto del programa.

Dejando de lado los datos, para la evaluación de impacto se debió recurrir a técnicas de tipo cuasi experimental por la propia implementación del programa, lo cual implicó la necesidad de construir un contrafactual para los participantes. En la determinación de cuál técnica a utilizar jugó un papel central la regla de selección del programa – ordenamiento mediante ICC– y el proceso de inscripción de los participantes, como se verá más adelante.

En un primer momento se pensó en la utilización de una metodología de *regresión discontinua* (RD), que, dada una regla de entrada a un programa, obtiene el impacto – *grosso modo*– comparando los resultados obtenidos por quienes están en un entorno del punto de corte (o “salto discontinuo” en la probabilidad de participación) determinado por la misma, que se suponen muy similares en todo salvo en la participación en el programa. Este método tiene como ventaja una gran robustez, si bien se está evaluando el resultado de todos los participantes del programa en base únicamente a quienes se encuentran en un entorno del punto de corte.

Sin embargo esta opción fue descartada, dado que requiere una regla de selección clara que se aplique de forma relativamente estricta, para que se genere dicho punto de corte. En el caso de Compromiso Educativo en 2012, esto no fue así. En primer lugar, el programa no previó un “umbral de participación” para los valores calculados de ICC para los postulantes, por lo que el corte dependió, en definitiva, de la cantidad de becas disponibles (un criterio si se quiere presupuestal) y asignadas a cada centro. Por esta razón, existen distintos valores de corte para cada centro. Además, esto se vio complicado por la existencia de varias tandas de asignación de becas, por lo cual aún para un mismo centro los mismos fueron distintos.

Al no poderse recurrir a este método, para poder realizar una evaluación de impacto del programa se optó por la estimación del efecto promedio en los tratados (ATT por

sus siglas en inglés), construyendo el grupo de control a partir del *propensity score matching* (PSM) y el *matching*.

Esta metodología presenta mayores problemas que el RD, principalmente porque construye el grupo de control en base a un conjunto de variables observables que se consideran son las únicas que juegan en la participación en el programa, por lo que presenta siempre la posibilidad de un sesgo en inobservables y, es, en general, menos robusta que la regresión discontinua, con supuestos bastante más fuertes.

Sin embargo, permite trabajar en un escenario como el de CE 2012, de reglas “blandas” de selección (de hecho, esto es hasta útil para su aplicación) y además estima el efecto utilizando todos los individuos participantes, no sólo aquellos que están en un entorno del punto de corte.

De todos modos, haber adoptado esta metodología no quiere decir que se haya ignorado el problema planteado por los inobservables. Esta “falencia” de la técnica se intentó mitigar recurriendo a diferentes fuentes de datos. En primer lugar, a través de las encuestas de evaluación, se analizaron las posibles fuentes de auto selección, constatándose que la causa principal para que potenciales beneficiarios no se postulasen fue la falta de información. Además, se exploró la heteroselección, esto es, que los actores del centro sean quienes determinan la postulación al programa, a través de la investigación cualitativa. En la misma se detectó la existencia de dicho procedimiento, pero no de forma demasiado importante ni muy generalizada.

Considerando estos resultados, se decidió realizar, como se verá más adelante, un análisis de impacto utilizando los registros administrativos de postulantes, que no presentarían diferencias en cuanto a la decisión de postulación.

Para incorporar los factores de heteroselección se intentó incorporar al análisis de variables por centro, pero esto a la postre, debido a los datos disponibles, no fue viable. Es sin embargo innegable que el centro de pertenencia tiene efectos y por esto se matiza, como se verá, la lectura de los resultados.

4.3 Análisis descriptivo de resultados educativos

4.3.1 Estudiantes

En el presente apartado se comparan resultados académicos e indicadores relativos a la permanencia en el sistema educativo para tres grupos de estudiantes:

- Estudiantes participantes de centros Compromiso Educativo.
- Estudiantes no participantes de Compromiso Educativo de centros Compromiso Educativo.
- Estudiantes que pertenecen a centros que no han participado en Compromiso Educativo.

El siguiente esquema muestra las variables de segmentación que se utilizan para realizar comparaciones al interior de los grupos mencionados.

Desconcentrado	Unidad de análisis		Desagregación
CETP	Estudiantes Compromiso Educativo	Participantes	Nivel
			Sexo
		No participantes	Nivel
			Sexo
	Estudiantes Centros no CE		Nivel
			Sexo
CES	Estudiantes Compromiso Educativo	Participantes	Sexo
		No participantes	Sexo
	Estudiantes Centros no CE		Sexo

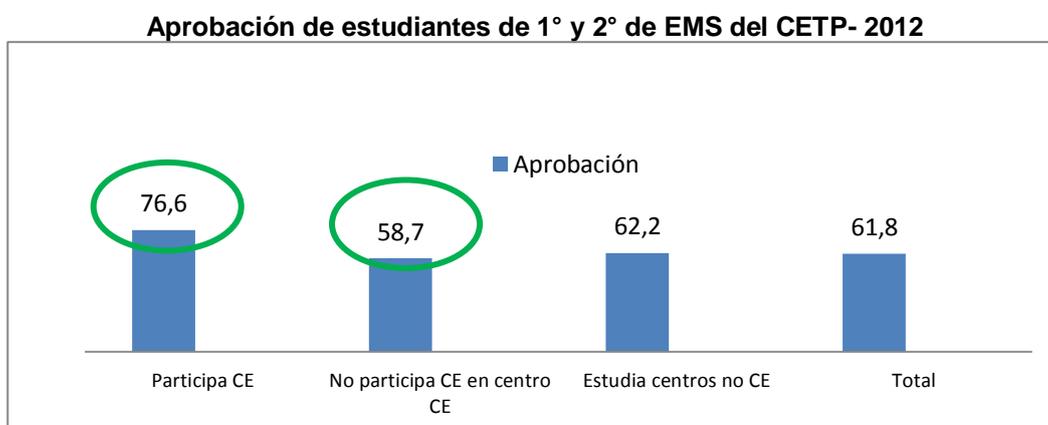
CETP

El siguiente cuadro muestra la distribución de los estudiantes de CETP de 1° y 2° grado, de los tres grupos mencionado, según aprobación y continuidad²¹. Se observa que los estudiantes que participaron del programa obtuvieron, en ambos indicadores considerados, mejores resultados que el resto de los estudiantes (no participantes dentro de los centros CE y los estudiantes de centros no CE).

²¹ Cabe mencionar que los valores relativos correspondientes a los indicadores presentados, se realizaron en base al total de datos válidos disponibles en la base, es decir, no fueron considerados aquellos casos donde no se reportó información en el registro administrativo (columna "sin dato" en cuadro).

Cabe destacar que la tasa de aprobación de los estudiantes participantes es casi 20 puntos porcentuales superior a la tasa de aprobación de los estudiantes que pertenecen a centros CE pero no participaron. Además aprueban en mayor medida que los estudiantes que asisten a centros que no son de CE y superan sensiblemente el promedio de CETP en general.

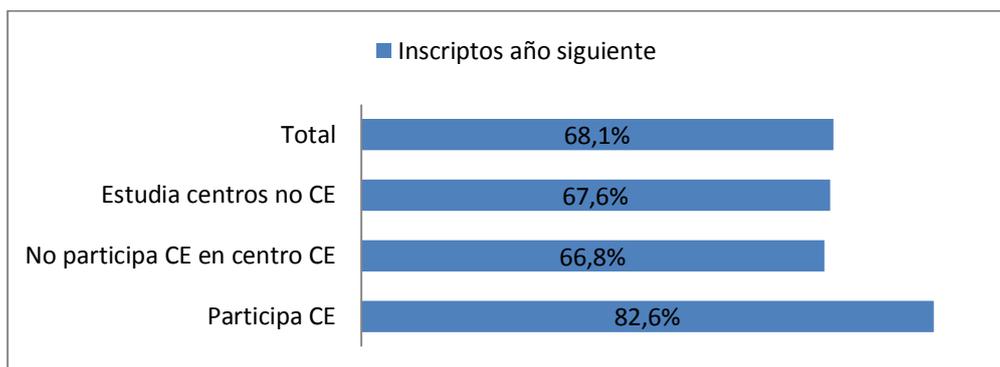
Si bien, en sentido estricto, no puede inferirse que tal diferencia pueda atribuirse al Programa, es un buen indicio de desempeño favorable considerando, además, que quienes fueron becados (participantes) son los estudiantes con mayores vulnerabilidades socioculturales.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

Otro de los objetivos de CE es la mejora en los niveles de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, de forma tal de que logren completar la EMS. La inscripción al año siguiente (2013) en alguno de los subsistemas de EMS (CES o CETP) indica la intención de continuidad educativa de los estudiantes. Nuevamente, los resultados para el caso de los estudiantes becados son notoriamente favorables respecto al resto de los estudiantes: el 82% de los becados en 2012 se ha inscripto en CETP o en CES para el año 2013, mientras que en el resto de los grupos de estudiantes analizados, este indicador se ubica en valores cercanos 67%, tal cual se muestra en el siguiente gráfico.

Continuidad educativa en EMS de estudiantes de 1° y 2° EMS del CETP- 2012

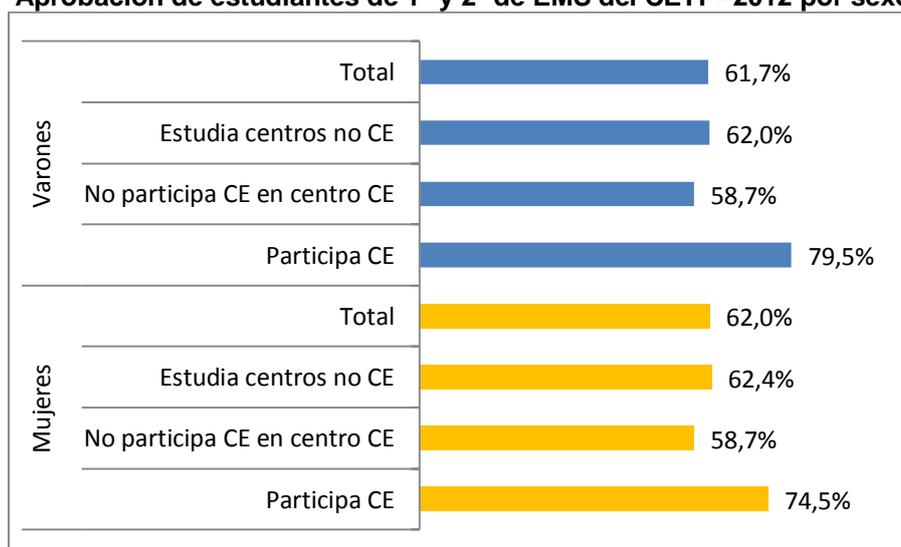


Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

Al analizar los indicadores anteriores desagregando por el sexo de los estudiantes, se observa un desempeño similar en todos los grupos de comparación considerados.

Tanto en las mujeres como en los varones participantes en CE se observan niveles de aprobación superiores al del resto de los grupos de estudiantes. La aprobación es de 79,5% entre los varones y de 74,5% entre las mujeres, siendo en el grupo de participantes donde la brecha de aprobación es más importante y mostrando mejor desempeño de los varones.

Aprobación de estudiantes de 1° y 2° de EMS del CETP- 2012 por sexo

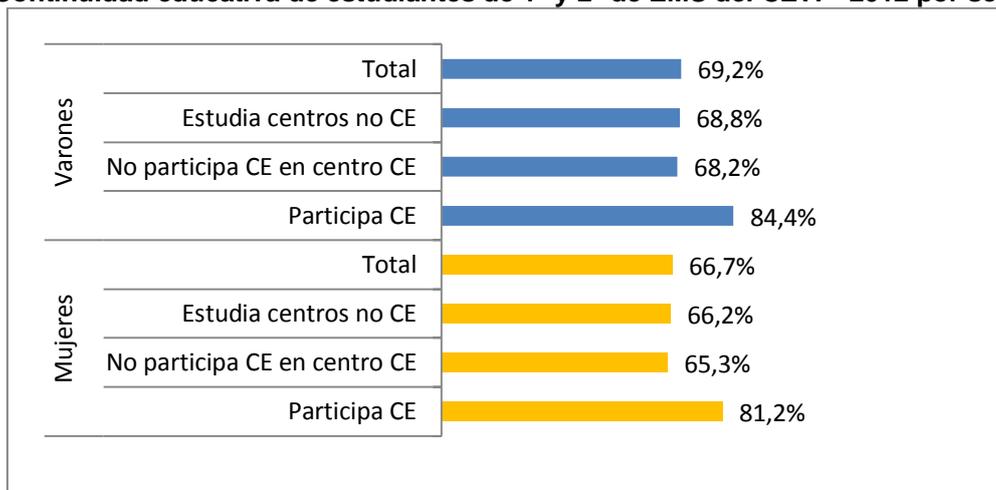


Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

Respecto a la inscripción al año siguiente, existen pequeñas diferencias entre varones y mujeres. Tanto en los varones como en las mujeres, más de un 80% de los

participantes de CE se inscribe al año siguiente. Este valor es en ambos casos muy superior al registrado en los estudiantes que no participan en CE dentro de los centros CE y en los estudiantes que no pertenecen a centros CE. Al igual que en gráfico anterior, es en el grupo de participantes del programa donde se observa la brecha más importante, aunque débil (3,2 puntos porcentuales), entre varones y mujeres, a favor de los primeros.

Continuidad educativa de estudiantes de 1° y 2° de EMS del CETP- 2012 por sexo



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

En lo que sigue, se analizan los indicadores de aprobación e inscripción al año siguiente, para los estudiantes con y sin extraedad. La extraedad define la situación de aquellos estudiantes que superan en un año o más la edad teórica correspondiente al nivel que cursan.

En primer lugar se observa en el cuadro siguiente, que el porcentaje de alumnos con extraedad es menor entre los estudiantes becados por CE en 2012 que en el resto de los estudiantes. Mientras entre los becados los reinscriptos representan el 70,6%, en el resto de los estudiantes superan el 80%.

Proporción de estudiantes de 1° y 2° de EMS del CETP -2012 con extraedad

CETP	%
Participa CE	70,6%
No participa CE en centro CE	81,7%
Estudia centros no CE	82,4%
Total	81,7%

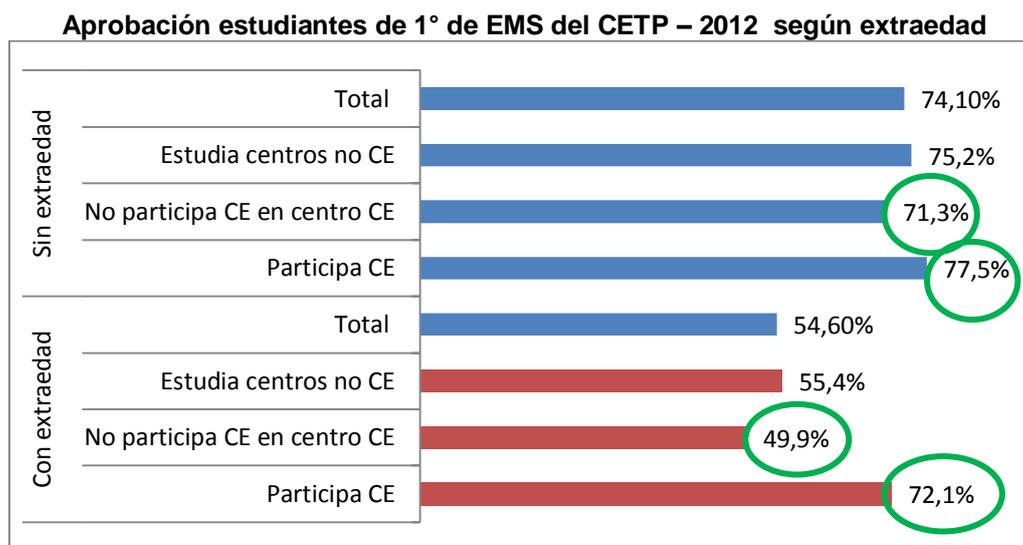
Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

En los siguientes cuatro cuadros, se analiza la aprobación y la continuidad educativa para cada uno de los grupos de estudiantes considerados y para cada grado (1° y 2° de CETP), considerando la extraedad de los mismos como principal variable de corte.

Primer grado CETP -extraedad

Los niveles de aprobación e inscripción al año siguiente en el primer grado de CETP son algo más favorables entre los estudiantes que participan de CE que en el resto, tengan o no tengan extraedad.

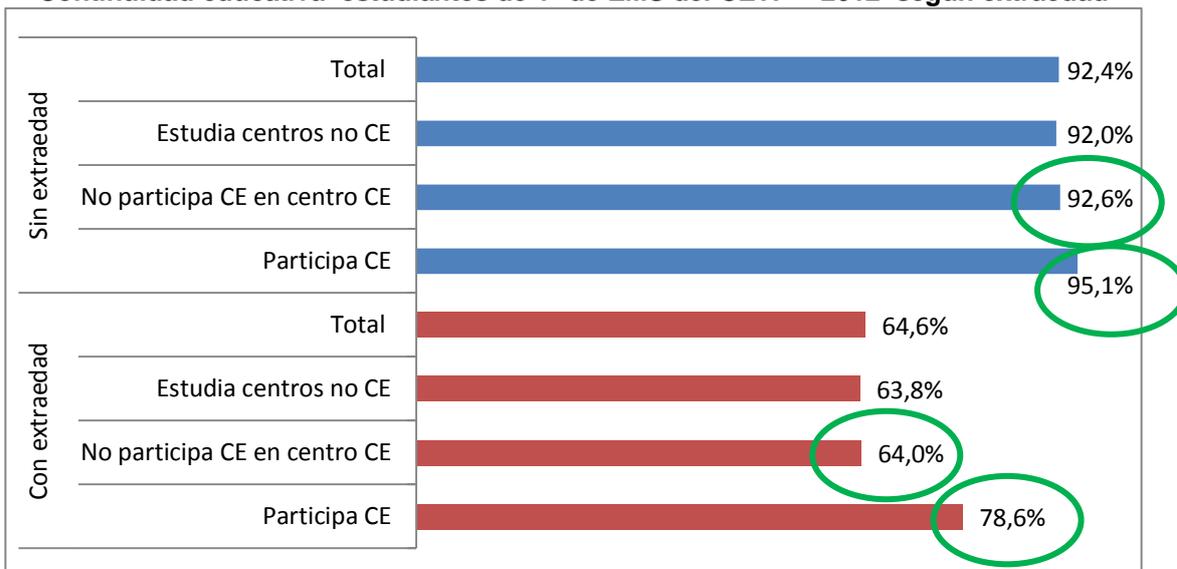
Se destaca la diferencia en los niveles de aprobación entre los estudiantes con y sin extraedad considerando la participación en el programa: entre los estudiantes sin extraedad se observa una diferencia de 6,2 puntos entre quienes participan y no participan dentro de los centros CE. Entre los estudiantes con extraedad se observa una brecha de 22,2 puntos entre participantes CE y no participantes en centros CE.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

Al considerar la inscripción al año siguiente de los diferentes grupos de estudiantes a la luz de la extraedad se observa una tendencia similar a la comentada en el caso de la aprobación. Entre los estudiantes sin extraedad se observa una brecha de 2.5 puntos entre participantes CE y no participantes en centros CE, mientras que entre los estudiantes con extraedad se observa una brecha de 24.6 puntos entre participantes CE y no participantes en centros CE.

Continuidad educativa estudiantes de 1° de EMS del CETP – 2012 según extraedad



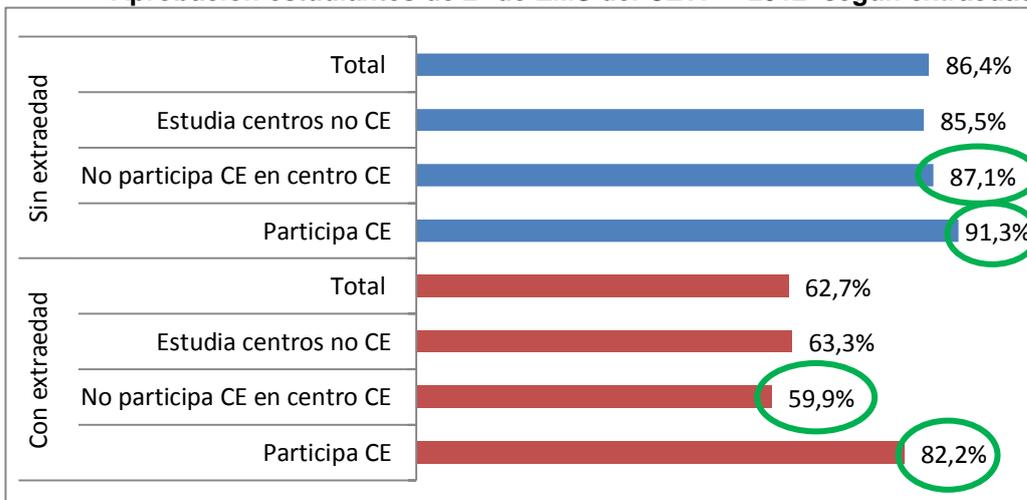
Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

Segundo grado CETP –extraedad

Realizando el mismo análisis para los estudiantes de 2° de CETP, se encuentran tendencias similares a las observadas para los estudiantes de 1° grado, aunque en general los indicadores muestran valores más favorables para los estudiantes de 2°.

Dentro de los estudiantes sin extraedad la brecha en aprobación entre quienes participan y no participan en el programa dentro de los centros CE es de 4,2 puntos porcentuales y de 22,3 puntos para los estudiantes con extraedad.

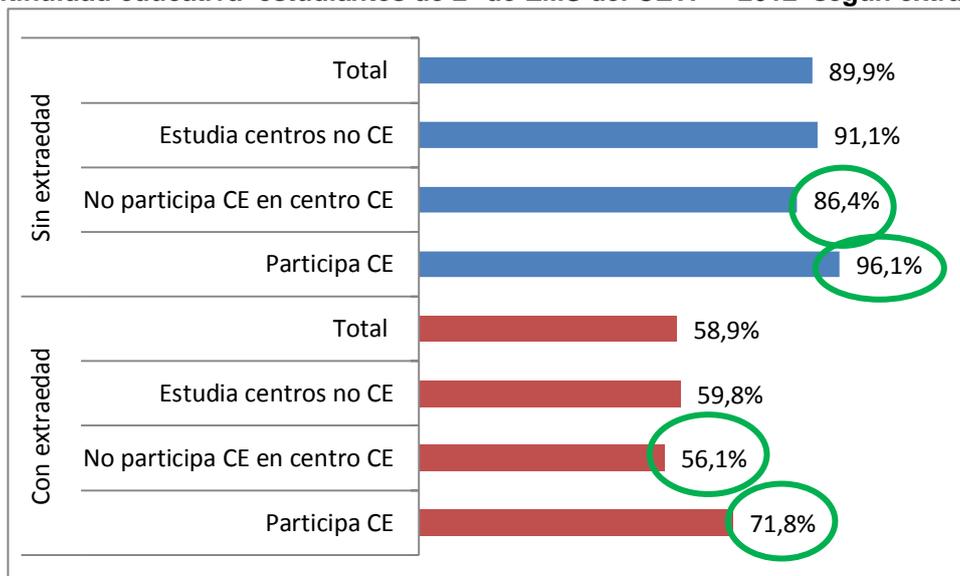
Aprobación estudiantes de 2° de EMS del CETP – 2012 según extraedad



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

Los estudiantes que participan en el programa son los que presentan un mayor nivel de continuidad educativa, tanto para el grupo de estudiantes con extraedad como dentro del grupo sin extraedad. Dentro de los que no tienen extraedad, la brecha entre participantes y no participantes dentro de centros CE, es de 9,7 puntos porcentuales y la brecha entre quienes tienen extraedad es de 15,7, siempre a favor de los participantes.

Continuidad educativa estudiantes de 2° de EMS del CETP – 2012 según extraedad



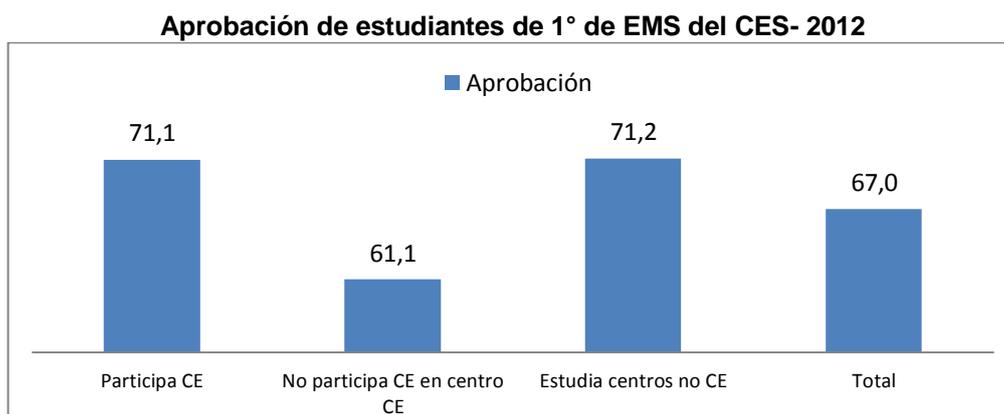
Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

CES

A continuación se presentan los resultados educativos correspondientes a los estudiantes de CES de 1° grado.

Los dos cuadros siguientes presentan, para los distintos grupos de estudiantes de 1° grado de CES, varios indicadores relativos a resultados educativos. Se hará referencia a la aprobación, la repetición por inasistencias (como proxy del abandono en el año) y la inscripción al año siguiente en el sistema educativo, este último indicador, al igual que en CETP, hace referencia a la continuidad educativa de los estudiantes.

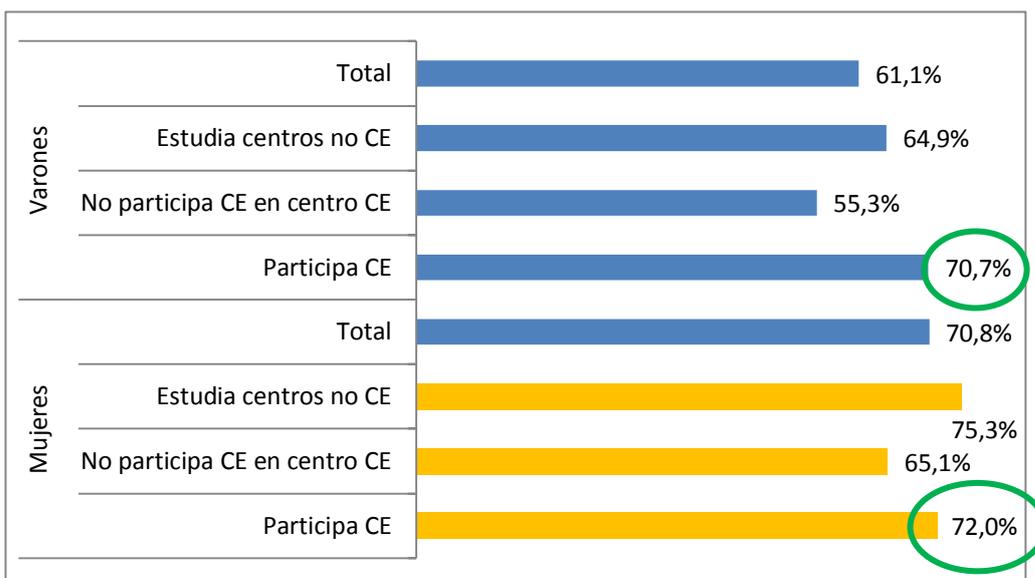
Los estudiantes participantes de CE tienen mayores niveles de aprobación respecto a quienes, estando el mismo centro, no participaron en el programa (71,1% contra 61,1% respectivamente), y niveles similares respecto a los estudiantes de los centros que no participaron del programa.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

Al desagregar la aprobación por sexo, se observa un desempeño comparativamente más favorable para las mujeres respecto a los varones. No obstante, la brecha de aprobación entre varones y mujeres se atenúa cuando se trata de estudiantes que han participado en CE. De alguna manera, y sin pretender generalidades estadísticas, se podría hipotetizar acerca de un posible *efecto* positivo en disminuir la brecha de género en la aprobación del año lectivo.

Aprobación por sexo de estudiantes de 1° de EMS del CES – 2012

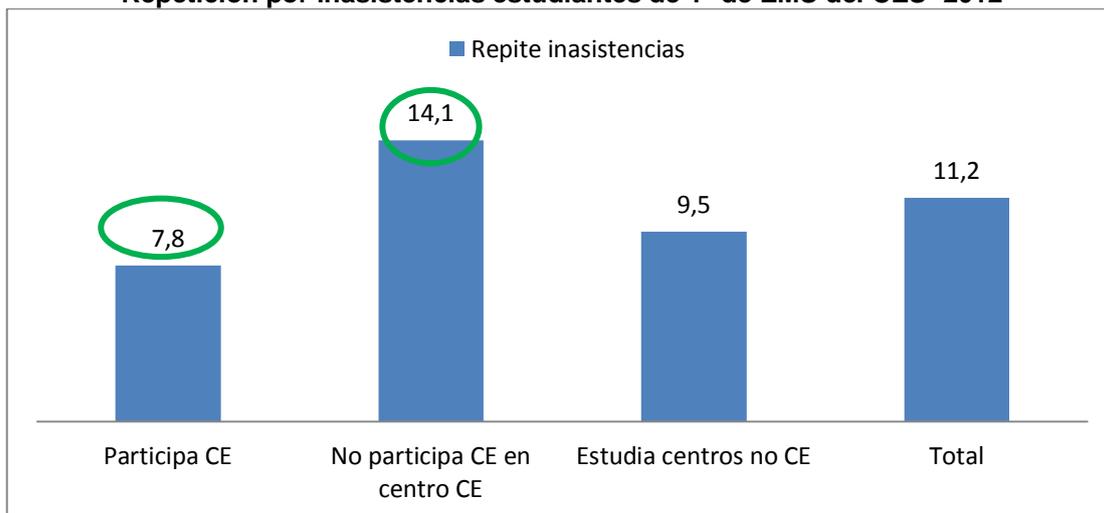


Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

Como ya se mencionó la repetición por inasistencias puede considerarse como una aproximación al abandono durante un año determinado. Valores más bajos de este indicador, implica un desempeño más favorable por parte de los estudiantes.

Los estudiantes que participan en CE tienen un menor nivel de repetición por inasistencias en comparación con el resto de los grupos. Cabe destacar, una brecha de 6,3 puntos porcentuales entre los estudiantes que participan del programa y quienes no participan y concurren a centros CE.

Repetición por inasistencias estudiantes de 1° de EMS del CES- 2012

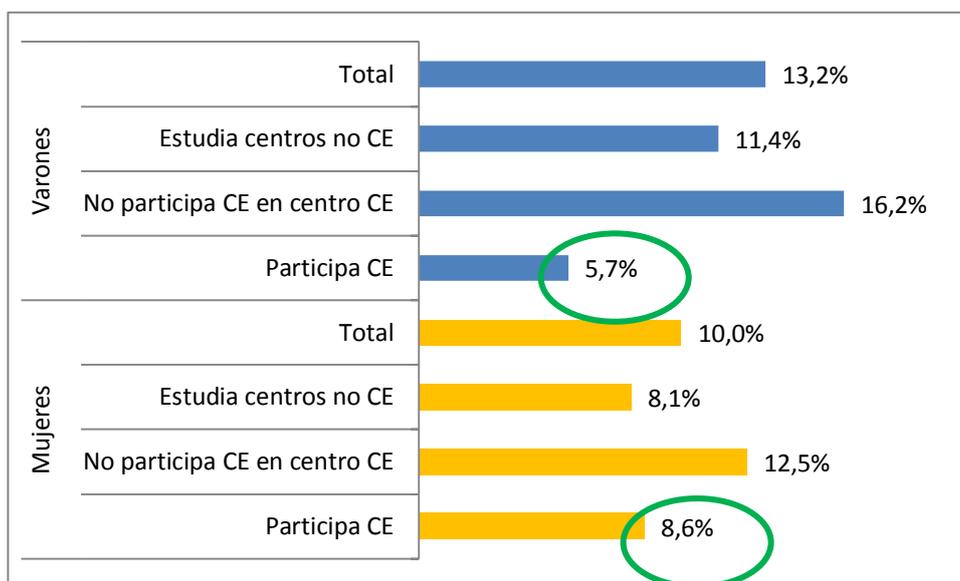


Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

Al analizar la repetición por inasistencias considerando el sexo de los estudiantes, se observa que en promedio las mujeres tienen menor repetición por inasistencias que

los varones (10% vs 13, 2% respectivamente). Sin embargo, se destaca que en caso de los estudiantes que participan en CE, son los varones los que presentan el nivel más bajo de repetición por inasistencias respecto a sus pares mujeres (5,7 % y 8,6 % respectivamente), revirtiendo la situación observada para el promedio.

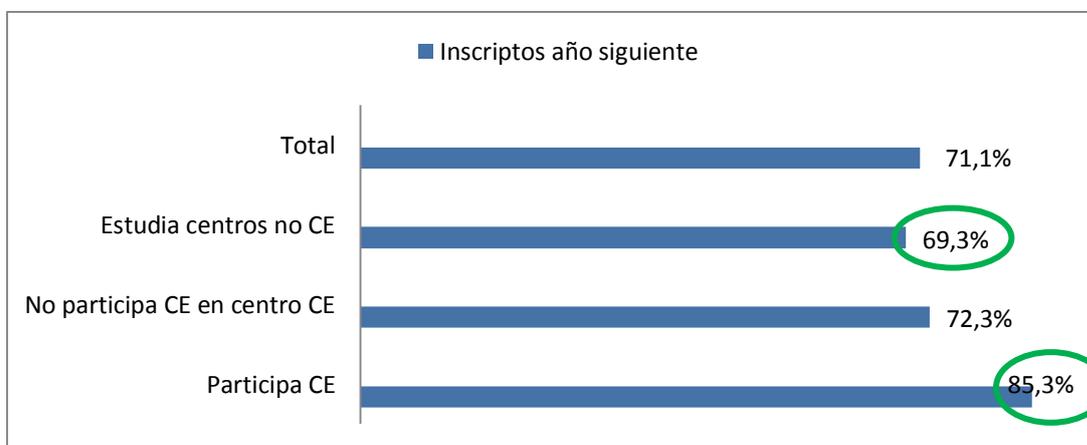
Repetición por inasistencias por sexo de estudiantes de 1° de EMS del CES – 2012



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

En relación a la continuidad educativa de los estudiantes, en el caso del CES, se observa que los estudiantes que participan en el programa presentan una mayor continuidad educativa en relación al resto de los grupos. La mayor brecha se registra entre los participantes de CE y los estudiantes de centros que no pertenecen a CE (85,3 % y 69,3% de inscripción al año siguiente respectivamente).

Continuidad educativa estudiantes de 1° de EMS del CES- 2012



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

En los párrafos siguientes se analizará la aprobación, repetición por inasistencias y continuidad educativa, considerando la extraedad con variable de corte. En general, su incidencia entre los participantes esclaramente inferior si se compara con los estudiantes que no participan en el programa, análogamente a lo observado para CETP (aunque con niveles bastante menores de incidencia en CES).

Proporción de estudiantes de 1° de CES EMS del -2012 con extraedad

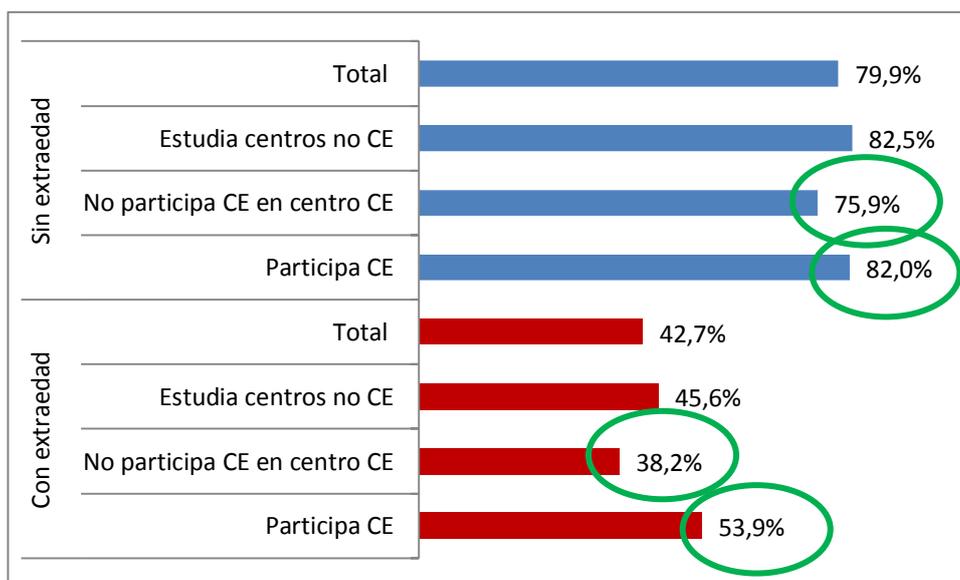
CES	%
Participa CE	37,9%
No participa CE en centro CE	48,3%
Estudia centros no CE	51,0%
Total	49,4%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

Si bien los resultados obtenidos al considerar aprobación, resultan sustantivamente más favorables para los estudiantes sin extraedad respecto a los estudiantes con extraedad, la brecha entre los estudiantes participantes del programa y los alumnos que no participan es muy superior entre los estudiantes con extraedad (15,7%) respecto a los que no tienen extraedad (6,1%).

Esto podría indicar, al igual que en CETP, la incidencia favorable de la beca en los estudiantes con mayores vulnerabilidades educativas.

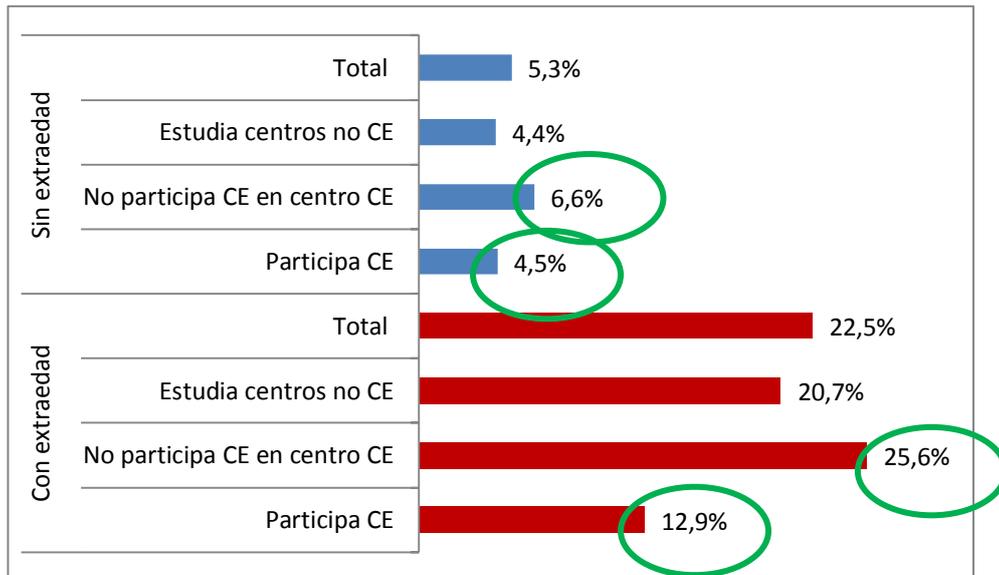
Aprobación estudiantes de 1° de EMS del CES– 2012 según extraedad



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

En cuanto a la repetición por inasistencias, entre los estudiantes sin extraedad, se observa una diferencia de -2,1 puntos entre participantes CE y no participantes en centros CE, a favor de los participantes. Entre los estudiantes con extraedad se observa una brecha de -12.7 puntos entre participantes CE y no participantes en centros CE.

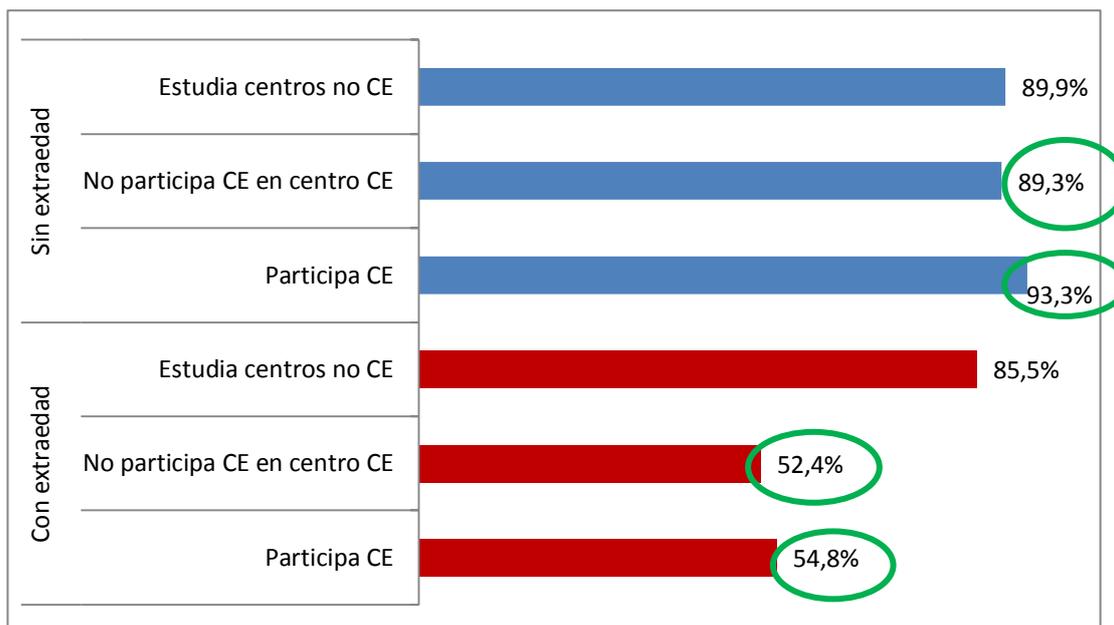
Repetición por inasistencias estudiantes de 1° de EMS del CES – 2012 según extraedad



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

Si se analiza la continuidad educativa de los estudiantes, entre quienes no tienen extraedad, se observa una brecha de 4 puntos entre participantes CE y no participantes en centros CE. Entre los estudiantes con extraedad se observa una brecha de 17,9 puntos entre participantes CE y no participantes en centros CE.

Continuidad educativa estudiantes de 1° de EMS del CES – 2012 según extraedad



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

4.3.2 Centros

Una vez analizado el comportamiento de los principales indicadores educativos a nivel de los estudiantes, en el siguiente apartado, se realiza un análisis sobre resultados a un nivel más general para identificar, de forma primaria, posibles efectos de la política a nivel agregado.

Para ello se compara, entre 2010 y 2012, el comportamiento de los indicadores de aprobación para ambos subsistemas y repetición por inasistencias para el caso de los centros CES.

Antes de entrar en el análisis por centros es pertinente retomar los datos sobre cobertura del programa desarrollada en la sección 1.5 del Informe. En 2012, el programa alcanzó al 20% de los centros del CETP con EMS (24 centros de 121) y al 22% de los centros CES (39 centros de 181).

Considerando la relación entre participantes y matrícula, los centros participantes de CE representan, dentro del total de la matrícula de EMS, el 15%. Para el CES²² los participantes son el 17% de los matriculados y el 12% en el CETP.

Por región geográfica (Montevideo e interior) la cobertura del programa a nivel general fue de 30% en Montevideo y 70% en el interior. La distribución regional de centros para cada subsistema es la siguiente: en Montevideo, el 50% de los centros CES tienen CE y el 32% de los centros CETP. En el interior, el programa cubrió en 2012 al 18% de los centros CES y al 17% de los centros de educación técnica.

Para el análisis de los centros educativos, se consideró la tendencia de distintos indicadores considerando los siguientes criterios de agrupación:

²² La relación entre matrícula y cantidad de participantes (becados) en el caso del CES se realizó considerando en ambos casos a la población de 1° y 2°. El análisis de resultados a nivel de centros considera únicamente a la población de 1° de EMS de tal subsistema, al igual que en el análisis a nivel de estudiantes, debido a las razones ya esbozadas.

Desconcentrado	Grupos de comparación
CETP	Centros CES que participan en CE desde 2011
	Centros CES que participan en CE desde 2012
	Centros CES que no participan en CE
CES	Centros CES que participan en CE desde 2011
	Centros CES que participan en CE desde 2012
	Centros CES que no participan en CE

CETP

La evolución de la aprobación promedio de los centros para los distintos grupos definidos muestra tendencias similares. Sin embargo cabe destacar que los centros educativos que han participado en el programa mejoran el nivel de aprobación a lo largo de los tres años, siguiendo la tendencia general. En el caso de los centros que no han participado en CE la aprobación evoluciona negativamente, cayendo entre 2010 y 2012.

Aprobación de centros CETP (1° y 2° grado EMS) según año

	Año		
	2010	2011	2012
Centros CE desde 2011	61,5	62,1	63,0
Centros CE desde 2012	53,5	55,4	61,2
Centros no CE	64,3	61,7	61,6
Total	59,9	60,0	61,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos del CETP

CES

En el caso del CES, al igual que en CETP, la aprobación en los centros que han participado en el programa presentan una tendencia similar a la del total de centros y respecto a los centros que no han participado el programa. Los centros de CE que participan desde 2012 son los que tienen un mayor aumento promedio entre 2010 y 2012.

Aprobación centros CES (1° grado EMS) según año

	Año		
	2010	2011	2012
Centros CE desde 2011	63,9	62,6	65,2
Centros CE desde 2012	58,0	56,8	59,9
Centros no CE	67,2	66,0	68,9
Total	65,1	66,1	66,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

Respecto a la repetición por inasistencias, la tendencia de descenso del indicador se observa para todos los grupos, por lo tanto los centros participantes del programa tienen un comportamiento muy similar al promedio general del CES.

Repetición por inasistencias centros CES (1° grado EMS) según año

	Año		
	2010	2011	2012
Centros CE desde 2011	23,3	23,2	22,7
Centros CE desde 2012	23,6	23,4	23,2
Centros no CE	21,6	22,4	21,4
Total	22,3	22,7	22,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

En función de los datos presentados a nivel de centros, tanto para CETP y CES, se realizó la doble diferencia en las variables seleccionadas. Se observa que, a nivel agregado, los centros CETP en los que se implementó el programa, mejoran su desempeño en términos de tasas de aprobación en relación a los centros que no han participado. Por su parte, a nivel de centros CES, no se observan diferencias entre centros CE y no CE.

4.4 Impacto del programa

En este apartado se comentaran los resultados de la evaluación de impacto de Compromiso Educativo en base a los datos procedentes de:

- la encuesta realizada en julio y noviembre de 2012
- los registros administrativos de los postulantes al programa en 2012.

La metodología adoptada para la evaluación de impacto se basó en la construcción de un grupo de control sintético para los participantes de CE y la posterior comparación de los resultados obtenidos por los grupos participantes y de control, a través del “*efecto promedio en los tratados*” (representado por su sigla en inglés, ATT²³).

4.4.1 Breve descripción de la metodología

Tal como se señalaba en el apartado 1 del presente capítulo, el problema básico de la evaluación de impacto no experimental reside en que los individuos podrán observarse en uno de los dos potenciales estados (tratado o no tratado) pero nunca en ambos. Por esta razón, para poder estimar el impacto del tratamiento, es decir el cambio en la variable de resultado que no habría tenido lugar de no ser tratado, es necesario construir un “*contrafactual*”. No es suficiente utilizar los resultados medios de los no tratados y compararlos con los tratados para ver si el tratamiento tuvo impacto o no. Esto introduciría sesgos que derivan del proceso de selección al tratamiento que depende de las características observables o no observables de los individuos. Usar el resultado medio de los no tratados sería incurrir en un sesgo dado por la autoselección al tratamiento, que depende de características observables e inobservables de los individuos.

Una metodología para la construcción de dicho contrafactual es el emparejamiento (*matching*) en un grupo de características relevantes de los individuos. La idea básica del método es encontrar un grupo de individuos con características pre-tratamiento similares al grupo que recibe tratamiento.

²³ $ATT = E[Y(1) - Y(0)|T = 1]$

Dado que realizar el emparejamiento con una matriz de características de gran dimensión conlleva lo que se conoce como la “*maldición de la dimensionalidad*” (*curse of dimensionality*), Rosenbaum y Rubin (1983) proponen el emparejamiento a través del *propensity score* balanceado (PSM). El *propensity score* es la probabilidad estimada de participar en el programa, dadas las características observables de los individuos. Una vez estimado, permite realizar el emparejamiento en una sola dimensión.

Esta metodología se basa en dos supuestos:

- Independencia condicional: es decir, que dado un conjunto de características observables que no están afectadas por el tratamiento, los resultados potenciales del grupo de tratamiento y del de control son independientes de la asignación al tratamiento. Esto significa que las características observables determinan la participación en el programa. En este sentido, si existen características inobservables que determinan la participación, PSM no será una metodología adecuada.
- Existencia de un soporte común: lo cual implica que los individuos tratados y los no tratados deberán ser similares respecto a sus características observables.

Cabe mencionar que a pesar de las ventajas de tal método, una limitación importante es que el PSM asume que no existe sesgo de selección en otras variables más allá de las utilizadas. Es decir, que las características no observables se mantienen constantes y no intervienen en los resultados pos tratamiento.

Una vez que se aplica el PSM, en la etapa de análisis de los resultados, deben considerarse varias cosas antes de afirmar la existencia o no de impacto: además del valor obtenido y su significatividad estadística, es necesario tener en cuenta, el llamado “balance” del emparejamiento. La existencia de balance significa, en términos generales, que los grupos de control y tratamiento contruidos a través de la técnica son “iguales” en las variables consideradas, por lo cual puede atribuirse al programa las diferencias en el desempeño de unos y otros, mientras que, de darse la situación contraria, sería incorrecto realizar dicha imputación.

Definición del grupo de tratamiento

Un primer paso para aplicar la evaluación de impacto es definir quiénes son los individuos tratados por el programa, es decir, definir el grupo de tratamiento.

En el caso de CE, puede considerarse, por definición, a los becados como individuos tratados. Pero este criterio resulta acotado en la medida que el programa no puede resumirse en la beca, sino que tiene otros componentes que también implican participación en el programa. En este sentido, se construyó una variable de tratamiento que recoge participación en cualquiera de los componentes (beca, espacios de referencia y acuerdos educativos). Tal variable se define a partir de la encuesta a estudiantes realizada en julio y noviembre de 2012.

Definición de las variables de participación del programa*

Variable	Descripción
Beca12	Vale uno si el individuo recibió la beca en el 2012
Participa CE	Vale uno si el individuo participo en alguno de los componentes del programa en por lo menos una de las dos encuestas de evaluación.

*Nota: Cabe mencionar que, según datos brindados por la encuesta a estudiantes, del total de los que participaron en CE, el 66% son becados, en tanto de los becados el 92% participa en alguno de los otros componentes.

A continuación se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de esta metodología -considerando las variables “Beca12” y “Participa CE”- a partir de la encuesta de evaluación de julio 2012 y de los registros administrativos de postulantes al programa en 2012. El uso de ambas variables se alternó al momento de construir los grupos de tratamiento según las limitaciones de información en cada caso, por ejemplo, dependiendo del desconcentrado al que se hiciera referencia.

Encuesta de evaluación de julio 2012

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a la estimación de los impactos de CE sobre los participantes en 2012 a partir de la encuesta de evaluación ya mencionada.²⁴

²⁴ La encuesta se aplicó en julio de 2012. Es representativa de la población del nivel 1 y 2 de EMS en el CES y el CETP para los centros incluidos en la muestra.

La encuesta permitió estimar el número de estudiantes participantes de los espacios de referencia, ya que no fue posible contar con datos de monitoreo sobre este punto. Asimismo permitió caracterizar a los no postulantes al programa. No obstante, es necesario advertir que el número de casos con el que se trabajó fue reducido.²⁵ Por este motivo, en algunos casos no fue posible construir un grupo de control balanceado y, en consecuencia, es necesario proceder con cautela en el análisis de los resultados obtenidos.

Variables utilizadas para la definición del PSM

Para la construcción del *PSM*, es decir, de la probabilidad de participar en el programa, se ensayaron diferentes especificaciones. Las variables utilizadas para la estimación final se presentan en la tabla siguiente:

Definición de las variables incluidas en el PSM*	
Variable	Descripción
ICC	Índice de Carencias Críticas, mide el nivel socioeconómico
Edad	Edad en años
Sexo	Vale 1 si es varón y 0 si es mujer
AprobSinPrev	Vale 1 si el individuo aprobó el año pasado sin previas, 0 en caso contrario
Beca11	Vale 1 si el estudiante obtuvo beca en el 2011 y 0 en caso contrario
Cuarto	Vale 1 si el individuo cursa el nivel 1 de EMS y 0 en caso contrario
Distancia al Centro	Distancia al centro en kilómetros
Hacinamiento	Vale 1 si el individuo vive en un hogar hacinado y 0 en caso contrario
ImEdTerc	Vale 1 si el estudiante expresa intención de cursar estudios terciarios, 0 en caso contrario
Cuarto Secundaria	Indicatriz que vale 1 si el individuo cursa cuarto año en secundaria

*Nota: A los efectos de construir el PSM se seleccionaron aquellas variables relacionadas con las variables de resultado ó con la pensión a participar en el programa

25 En relación a la encuesta, los problemas se deben principalmente a falta de datos en las variables seleccionadas para realizar el emparejamiento. En los registros administrativos de SECLI y CETP los problemas estuvieron asociados a estudiantes sin fallo. Respecto a SECLI específicamente, no se dispuso de información para 2 grado de EMS.

4.4.2. Resultados

Resultados en CETP sobre los becados encuestados

En el caso de CETP no pudo construirse el grupo de control (contrafactual) comparable al grupo de tratamiento utilizando la variable “Participa CE” definida en la página 80, lo que invalidó la aplicación de la técnica.

En cambio, sí se obtuvo un grupo de control comparable al considerar como tratados a aquellos individuos a quienes se les asignó la beca, es decir usando la variable “Beca12”.

Los resultados obtenidos se detallan a continuación:

- No se encontraron diferencias significativas en aprobación y continuidad entre el grupo de tratamiento y el de control. Sin embargo los efectos tuvieron el sentido esperado.
- Se encontró un efecto positivo y significativo en la reinscripción en 2013, es decir, en lo que hemos llamado continuidad educativa de los estudiantes: de 11,7% que se inscriben en CETP y 13,3% que se inscriben en EMS en general (CES o CETP), considerando el emparejamiento por Kernel. Sin embargo, dicho efecto no resultó estadísticamente significativo para todas las especificaciones, como se observa en el anexo.

Estimación del efecto promedio del programa para becados (1° y 2°) en CETP, en base a Encuesta CE 2012

Población	Tratamiento	Resultado	ATT	Balancea
CETP (nivel 1 y 2)	BecaCE12	Aprobó	5,7%	Si
		Continuidad CETP	11,7%*	Si
		Continuidad EMS CES o CETP	13,3%*	Si

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CE12.

Nota 1: Valores estadísticamente significativos al 5%.

Nota 2: Se presenta el valor ATT obtenido utilizando kernel para el emparejamiento. El efecto en aprobación y desvinculación se estimó con 630 casos de los cuales el 27% eran becados (171). El efecto en continuidad se estimó con 695 casos de los cuales el 25% eran becados (173). En el anexo se muestran los contrastes de calidad de emparejamiento.

Resultados en 4° CES sobre los becados encuestados

En CES sucede lo inverso a CETP respecto a las variables utilizadas para armar un grupo de control. En base a los resultados obtenidos a partir de la encuesta 2012 y utilizando como variable de tratamiento “Beca12”, no se pudo construir un grupo de control comparable al de tratamiento para los estudiantes de 1° de CES, por tal razón no se presentan resultados. Sin embargo, usando como variable de tratamiento la variable “Participa CE” sí fue posible la conformación de un grupo de control balanceado. Se constató que:

- No se encuentran diferencias significativas en promoción ni en abandono entre el grupo de tratamiento y el de control. No obstante, los efectos tuvieron el sentido esperado.
- Para las variables de inscripción al año siguiente en CES y EMS en general (CES o CETP) se estimaron efectos de 10,2% y 7,1% respectivamente. De nuevo, la significatividad del resultado dependió de la especificación del modelo.

Estimación del efecto promedio del programa para participantes en algún componente del programa (1°) en CES, en base a Encuesta CE 2012

Población	Tratamiento	Resultado	ATT	Balancea
CES (1º EMS)	Participó en algún componente	Aprobó	0,3%	Si
		Repite por Inasistencias	-1,0%	Si
		Continuidad CES	10,2%*	Si
		Continuidad EMS CES o CETP	7,1%*	Si

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CE12.

Nota 1: Valores estadísticamente significativos al 5%.

Nota 2: Se presenta el valor ATT obtenido utilizando kernel para el emparejamiento. El efecto en aprobación y desvinculación se estimó con 940 de los cuales el 237 eran becados. El efecto en continuidad se estimó con 975 casos de los cuales el 239 eran becados. En el anexo se muestran los contrastes de calidad de emparejamiento.

En suma:

Utilizando la encuesta de estudiantes 2012 para estimar el impacto del programa se obtiene que, para los estudiantes del CETP, no se encontraron efectos significativos en aprobación ni desvinculación para ninguna de las variables de tratamiento consideradas (beca y participación en algún componente), pero se obtuvo, para algunas especificaciones del emparejamiento, efectos positivos relacionados a la continuidad educativa de los estudiantes, medida a través de la inscripción al año

siguiente (utilizando en este caso como variable para determina el grupo de tratamiento la beca).

Mientras tanto, considerando a los alumnos de 1º año de EMS del CES, no se pudo construir un grupo de control tomando la beca (Beca12) como variable de tratamiento. En cambio, usando como variable la participación en algún componente (Participa CE), sí se encontraron -para algunas especificaciones del emparejamiento- resultados significativos. Específicamente en la continuidad educativa de los estudiantes.

Registros de postulantes al programa 2012

Para las estimaciones presentadas en esta sección se utilizó la información de los postulantes al programa en 2012, recogida a través del formulario web en el cual los estudiantes de inscribían a CE.

Esta opción presenta algunas diferencias con respecto al uso de la encuesta de evaluación, que hacen a ambos análisis complementarios:

- En primer lugar, a diferencia de la encuesta, los resultados obtenidos no son representativos del total de los estudiantes de nivel 1º y 2º de EMS de CES y CETP, sino únicamente de los postulantes al programa, ya que sólo se cuenta con información de aquellos que efectivamente se inscribieron al mismo.
- En segundo lugar, esta limitación es ventajosa en la medida que implica un control de la autoselección al programa, ya que todos los individuos considerados comparten la condición de postulantes.
- En tercer lugar, a diferencia de la encuesta, que relevó información en julio y noviembre de 2012, la información disponible en el registro de postulantes se releva a principio del año lectivo, por lo cual no se ve afectada por el abandono interanual de los estudiantes.
- En cuarto lugar, se obtienen para todas las estimaciones, grupos de control reducidos. Esto lleva a que cada uno de los *no tratados* sea utilizado varias veces y se deje afuera de la estimación a integrantes del grupo de tratamiento por no poder encontrar *contrafactuales* con quienes emparejarlos. En consecuencia se debe ser cauto en el análisis de los resultados, que podrían no estar representando cabalmente el efecto real del programa, y que en consecuencia deben complementarse y cotejarse con los resultados que ya se

han presentado anteriormente de manera de asegurar consistencia de los mismos.

En relación al emparejamiento cabe decir que se ensayaron dos tipos: por un lado se realizó un emparejamiento por *propensity score* de forma similar al realizado con la encuesta, detallado en el punto 2.3. En este caso se incluyeron otras variables al PSM que se detallan a continuación:

Definición de las variables incluidas en el PSM

Variable (X)	Descripción
ICC	Índice de Carencias Críticas, mide el nivel socioeconómico
Edad	Edad en años
Sexo	Vale 1 si es varón y 0 si es mujer
Nivel	Indica si la persona cursa primer año de EMS o segundo

Por otro lado, aprovechando el número reducido de variables, se realizó directamente el emparejamiento según los valores en cada variable, sin recurrir a la estimación del *score*. Esto quiere decir que para cada individuo tratado se selecciona al menos un no-tratado que es idéntico en las características elegidas.

Como se mencionó anteriormente, se obtuvieron grupos de control reducidos ya que no fue posible obtener para todos los tratados, individuos comparables, por lo cual deben interpretarse con precaución los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta lo anterior el cuadro a continuación presenta las estimaciones y resultados obtenidos:

Resultados en CETP

- Utilizando el *matching* en las variables, para los alumnos de 1° y 2° de EMS de CETP, se obtuvieron resultados positivos, significativos y balanceados tanto para aprobación como para continuidad educativa (inscripción al año siguiente) con valores de 23,2% y 14,1%.
- Mediante *propensity score matching* sólo se logró balance para el caso de CETP, con valores para el ATT de 21,3% en aprobación y 12% en continuidad educativa.

Estimación del efecto promedio del programa para becados (1° y 2°) en CETP, en base a registro de postulación al programa 2012

Sistema	Grado	Variable	Matching en variables				PSM	
			Control	Tratados	Resultado	Balance	Resultado	Balance
CETP	Nivel 1 y 2 hasta 19 años[1]	Aprobación	168	728	23,2 **	Si	21,3 **	Si
		Continuidad EMS (CES o CETP)	200	822	14,3 **	Si	12,0 **	Si

Fuente: Elaboración propia en base a datos de CE

[1] Se acotó la edad para mejorar la calidad de los emparejamientos

*: significativo al 10%; **: significativo al 5%

Resultados en CES

Como se anticipó en el punto referido a CETP en el caso de CES, no fue posible obtener balanceo del PSM en este caso, por lo tanto se obtiene con matching de variables los siguientes resultados:

- Se obtuvieron impactos sobre los tratados, significativos y balanceados para todas las estimaciones utilizando el *matching* en las variables. Para los estudiantes de de EMS del CES se estimaron efectos del 9,2% y 11,9% en aprobación y continuidad educativa, respectivamente.

Estimación del efecto promedio del programa para becados (1° y 2°) en CES, en base a registro de postulación al programa 2012

Sistema	Grado	Variable	Matching en variables				PSM	
			Control	Tratados	Resultado	Balance	Resultado	Balance
CES	1° CES	Aprobación	261	1420	9,2*	Si	27,3**	No
	1° y 2°	Continuidad	527	2792	11,9 **	Si	16,4 **	No

Fuente: Elaboración propia en base a datos de CE

*: significativo al 10%; **: significativo al 5%

En suma, tomando en cuenta las limitaciones y recaudos mencionados a la hora de leer los resultados, puede decirse que el programa tiene efectos positivos, para los estudiantes de ambos subsistemas tanto en aprobación como en continuidad educativa. Tales efectos deben leerse, en cada caso, considerando la fuente de información a partir de la cual se modeliza (Encuesta a estudiantes o registros administrativos) y la técnica utiliza (emparejamiento por variables o PSM). En la siguiente tabla se presenta de manera resumida la evaluación de impacto considerando la metodología usada.

Resumen de resultados de la evaluación de impacto

		Metodología por Encuesta	Metodología por Registro administrativo	
		PSM	Emparejamiento en X	PSM
CETP	Aprobación	-	SÍ	SÍ
	Continuidad	SÍ	SÍ	SÍ
CES	Aprobación	-	SÍ	-, -
	Continuidad	SÍ	SÍ	-, -

Fuente: Elaboración propia

4.5 Síntesis

En esta sección se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes de Compromiso Educativo en 2012, desde dos perspectivas: la comparación de resultados y la evaluación de impacto. El análisis se llevó adelante en base a un conjunto de variables consideradas relevantes según los objetivos del programa: aprobación e inscripción al año siguiente (continuidad educativa) tanto para CES y CETP y repetición por inasistencias (como proxy al abandono dentro del año lectivo) únicamente para el caso de CES.

Además de presentar los resultados a nivel de estudiantes, se realizó un análisis de resultados a nivel de los centros educativos, distinguiendo entre los centros que participan del programa desde 2011, quienes ingresaron en 2012 y los centros que nunca participaron.

A partir del **análisis de resultados** de los estudiantes se obtuvo que aquellos que han participado del programa alcanzaron mejores resultados, si se los compara con el resto de los estudiantes de centros educativos con o sin CE. Esto se verifica tanto para los niveles de aprobación como de continuidad educativa.

Por subsistema, para el CETP la tasa de aprobación de los estudiantes participantes fue casi 20 puntos porcentuales superior a la tasa de aprobación de los estudiantes que pertenecen a centros CE pero que no participaron del programa. Además los estudiantes participantes del programa aprobaron en mayor medida que los estudiantes asistentes a centros que no son de CE y superaron sensiblemente el promedio general del CETP. En el caso del CES, los participantes obtuvieron mejores resultados de aprobación respecto a quienes, estando el mismo centro, no participaron (71,1% contra 61,1% respectivamente), y niveles similares a los estudiantes de los centros que no participaron del programa.

Pero los objetivos del programa incluyen no sólo la mejora en los niveles de aprobación sino además el incremento de la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo para que logren completar la EMS. La inscripción al año siguiente (2013) en EMS (CES o CETP) por parte de los estudiantes, se consideró indicador de intención de continuidad educativa de los alumnos. Al igual que en aprobación, los resultados para el caso de los estudiantes participantes fueron notoriamente más

favorables que al resto de los estudiantes. En el CETP, el 82% de los becados en 2012 se ha inscrito en CETP o en CES en 2013, mientras que en el resto de los grupos de estudiantes este indicador se ubica en valores cercanos al 67%. En cuanto a los estudiantes del CES, tanto los participantes como los no participantes que concurren a centros CE en 2012, muestran un mayor nivel de re inscripción en el sistema educativo que el resto de los estudiantes de 1º de EMS de este subsistema. Esta tendencia es más clara para los participantes, que alcanzan el 85.3%, contra el 71.1% observado para el total de estudiantes de 1º de CES.

Cabe destacar que, tanto en lo que refiere a aprobación como a continuidad educativa, las brechas entre los estudiantes participantes del programa y los no participantes, se amplían al considerar al subgrupo de estudiantes en situación de extraedad -en relación a aquellos en la edad teórica del nivel. En otras palabras, la diferencia en las tasas de aprobación y continuidad entre los participantes y no participantes es mayor (a favor de los primeros) cuando los alumnos presentan extraedad. Cuando no hay experiencias de repetición las diferencias se reducen. Tan situación se verifica tanto para CETP como CES y podría estar indicando que recibir la beca es más beneficioso para quienes están en peor situación.

De la misma manera, al analizar los resultados de acuerdo al clivaje de género, entre los participantes del programa se observa mejores desempeños en los varones, lo cual permite en las distintas variables o bien reducir las brechas entre varones y mujeres, o bien invertir la relación. Siendo este resultado más importante para CES que para CETP.

Más allá de los resultados del programa derivados del análisis descriptivo, es preciso analizar los efectos obtenidos mediante las técnicas de **evaluación de impacto** empleadas. Estas permitieron superar los sesgos propios del análisis descriptivo, que surgen al comparar a los participantes del programa con los no participantes sin tener en cuenta las características que los diferencian.

Por otra parte, considerando al centro educativo como unidad de análisis, se observa a nivel agregado, que los centros CETP -en los que se implementó el programa CE- mejoran su desempeño en términos de tasas de aprobación en relación a los centros que no han participado del programa. Por su parte, a nivel de centros CES, no se observan diferencias entre centros CE y no CE.

A nivel, no ya de los centros educativos sino de los estudiantes, se obtuvieron hallazgos relevantes:

En lo relativo a continuidad educativa, se concluye un efecto positivo del programa que varía entre un 7 y un 13%, dependiendo de la fuente de información (encuesta o registros administrativos) y de la técnica empleada (PSM o emparejamiento en las variables). En el caso de CETP, en todas las fuentes y técnicas empleadas el efecto fue significativo; en CES no fue posible construir grupos de control balanceados tomando como fuente los registros administrativos pero sí cuando se utilizó como fuente la encuesta. Esto permite concluir la existencia de una mayor continuidad educativa entre los estudiantes que participan en compromiso educativo, tanto en CETP como en CES.

En lo que refiere a aprobación, existen más dudas acerca del impacto del programa, dado que no todas las fuentes permitieron atribuir efectos estadísticamente válidos. Utilizando como fuente la encuesta a estudiantes, no se obtuvieron resultados significativos atribuibles al programa ni para CETP ni para CES. En tanto, considerando los registros administrativos de los postulantes al programa, sí se encontraron efectos positivos mediante una de las técnicas empleadas (emparejamiento en variables) para CETP y para CES, mientras que la técnica de PSM no permitió arrojar resultados para CES aunque sí para CETP. Hay indicios entonces de efectos positivos del programa en cuanto a aprobación pero no todas las técnicas y fuentes empleadas permiten validar esta conclusión, por lo que cabría continuar indagando en tal sentido, en la medida que no se encuentran resultados consistentes y concluyentes.

En conclusión, tanto desde una perspectiva comparativa como desde la evaluativa emergen importantes resultados del Programa Compromiso Educativo. Analizando comparativamente los resultados educativos de los estudiantes expuestos al programa frente a los no expuestos, se obtuvieron efectos positivos en promoción y en continuidad educativa, tanto en CES como en CETP. Cuando en vez de aplicar un análisis comparativo se recurrió a técnicas de evaluación de impacto, se encontró evidencia robusta de que el programa se relaciona positivamente con la continuidad educativa de los estudiantes. Esto surge claramente tanto de la encuesta realizada como de los registros administrativos explorados. Asimismo es un hallazgo que se verifica con la aplicación de dos métodos de evaluación de impacto: emparejamiento directo en regresores y mediante PSM. En cuanto a la aprobación, el panorama es

algo más incierto. Mientras la encuesta aplicada no permitió obtener resultados estadísticamente significativos, la exploración de los registros administrativos sí permitió verificar impactos positivos del programa mediante el emparejamiento en las variables, tanto para CES como para CETP. Por lo tanto es posible afirmar que hay indicios de efectos positivos del programa también en cuanto a la aprobación, aunque la evidencia es menos robusta.

Parte V

5.1 Síntesis y comentarios finales

Como se plantea al inicio de este documento, el objetivo es brindar información sobre distintos aspectos del programa Compromiso Educativo (CE) a dos años de su implementación, a través de los resultados obtenidos mediante diversos instrumentos de evaluación.

El informe presentó información –cuantitativa y cualitativa correspondiente a 2011 y 2012- sobre la implementación de CE, su cobertura y perfil de la población participante, así como la percepción y opinión de los estudiantes y otros actores sobre los distintos componentes del programa. En este apartado se desarrollan una serie de consideraciones finales que intentan brindar insumos para contribuir a la mejora del diseño del programa.

5.1.1 Cobertura y participación

En el primer capítulo de este informe se describió la implementación del programa, presentándose de modo detallado sus objetivos, componentes²⁶ y principales actores²⁷. Se aportaron datos sobre la cobertura de CE a nivel de centros y población objetivo (estudiantes) considerando el tipo de subsistema y la región geográfica en la que se desarrolló.

En el segundo año (2012) de **implementación**, CE se desarrolló en 63 centros educativos, aumentando así el número de centros en un 61%. Concentró su expansión en los centros educativos del CETP-UTU y mantuvo la importancia relativa de los centros del interior del país (70%). Si bien la convocatoria-postulación en la última edición fue superior, las becas otorgadas disminuyeron, se pasa del 80% de los postulantes becados en 2011 a 66% en 2012. Esto tiene un efecto en el perfil de los postulantes en cuanto a sus características socioeconómicas, de manera que, en

²⁶ Como se plantea en el informe, el programa se estructura a partir de tres componentes: espacios de referencia (ER); becas; y acuerdos educativos. Se le suma en 2012 el *acuerdo de acompañamiento*, que consiste en el seguimiento educativo de aquellos estudiantes que el centro considera que se encuentran en una situación educativa vulnerable. A partir de esta estrategia se establecen metas educativas a cumplir en determinado periodo de tiempo.

²⁷ El programa define para su implementación tres figuras (actores) claves, las que se describen en la primera parte de este informe, ellos son: el articulador pedagógico, el articulador de cercanías y los referentes pares.

términos medios, se produce una mejora del nivel socioeconómico tanto de los postulantes como de los becados (en comparación con el año 2011).

Si se considera la **participación** en alguno de los componentes, a noviembre de 2012 se ubicó en el 27.6%. En el CES fue de 32% y 26% en el CETP. La distribución geográfica (capital e interior) se traduce en una participación para Montevideo de 31,5% y de 17% para el interior.

Es mayor la participación en los centros que implementan CE desde el año 2011. Por nivel, existe una participación superior de alumnos de segundo año (33%) de EMS con relación a los de primer año (24%), lo que da cuenta de un posible proceso de afianzamiento y maduración del programa a la interna de los centros, y que se vincula con la permanencia temporal de la propuesta en cada uno de ellos. Es de destacar que el número medio de postulaciones a la beca por centro participante se duplica en el segundo año de implementación.

5.1.2 Componente becas y características de los estudiantes

Si se toma el componente becas, sobre su cobertura y distribución puede apreciarse que la cantidad de becados se incrementó significativamente durante el segundo año de implementación del programa - en 2011 del total de inscriptos fueron becados 1659 y en 2012, se becaron 4347 estudiantes- a la vez que se mantiene una mayor proporción de becados en el interior del país.

Si se observa por subsistema, en el CES el 83% de los inscriptos fue becado mientras que en el CETP esto sucedió en el 77% de los casos. En 2012 el porcentaje de becados sobre el total de inscriptos fue 70% para los estudiantes del CES y 59% para los que concurrían a centros del CETP. Se mantiene una proporción mayor de becados para el CES en ambos años.

Sobre las características de los estudiantes que se postulan a la beca, la **edad** promedio es más alta en 2012 que en 2011, siendo ésta un año mayor que la esperada para el grado en consideración, y el mayor promedio se observa en el CETP.

Si se discrimina por el sexo de los postulantes, se advierte que en ambos años se postulan y son becadas más **mujeres** que varones en general, pero al analizar este

aspecto por subsistema se aprecia una mayor presencia de postulantes varones en el CETP, debido posiblemente a la composición de la matrícula de esta institución.

En 2011, el 13% de los postulantes **trabajaba**, porcentaje que para el 2012 se reduce a 7%, subiendo para este año la proporción de estudiantes que declaran buscar trabajo. Para ambos años, los que no recibieron beca tienen una mayor participación en el mercado laboral que quienes fueron becados. Tanto en 2011 como en 2012 el principal motivo de trabajo declarado fue “contribuir económicamente en el hogar” y en segundo lugar “para independizarse”.

5.1.3 CE desde la mirada de los diferentes actores

En la segunda parte de este informe se describe la forma en que se implementó el programa en los centros educativos, a través del análisis de los resultados de la estrategia cualitativa.

Si bien se han identificado buenas prácticas, también se observaron algunas dificultades a través de los discursos de los entrevistados con respecto al programa. En este sentido, en algunos centros educativos se observó en relación a los espacios de referencia: la existencia de carencias en la convocatoria a los estudiantes a participar; inexistencia de espacios físicos destinados para su desarrollo; problemas en la continuidad y convocatoria de los referentes pares; y demanda de orientación hacia el trabajo de los referentes pares.

Sobre la beca, las principales dificultades se encontraron en la forma de postulación a esta y las diferencias respecto a las fechas y montos de pago.

Se observó una escasa comprensión, por parte de la mayoría de los actores sobre, el acuerdo de acompañamiento.

Si bien se han realizado avances en lo que respecta al nivel de participación docente, aún se continúan observando discursos que cuestionan al programa, así como demostraciones de desinterés y desinformación con respecto a este.

En general se observó la falta de aprehensión de los sistemas de monitoreo, lo cual se conjuga con la utilización de sistemas propios, en detrimento de los planteados desde la unidad de gestión (UG) del programa.

En los centros educativos que cuentan con una matrícula mayor, se indicó que dada la cantidad de alumnos becados, un solo articulador no puede cumplir de forma eficiente con todas sus tareas.

En cuanto a la figura del articulador de cercanías, su desempeño ha estado limitado por el acotado tiempo en que ha desarrollado sus tareas, aunque su figura ha sido valorada en forma positiva por los articuladores que han trabajado con ellos.

5.1.4 Opiniones de los estudiantes sobre CE

En la tercera parte de este informe se realiza una caracterización de los estudiantes que postularon a la beca y de aquellos que fueron efectivamente becados. Se plantea un panorama de las opiniones y percepciones de estos jóvenes con respecto al programa.

Del total de estudiantes encuestados durante 2012, un 23.5% en julio y casi un 28% en noviembre expresó que participaba en al menos uno de los componentes del programa, y sólo una cuarta parte de quienes no participaban declararon no conocer ningún componente de CE. Los mayores niveles de conocimiento se encuentran en los centros del interior y son levemente mayores en aquellos jóvenes que participan del programa desde 2011.

Los estudiantes que no participan del programa manifiestan en un 41% que les interesaría al menos incorporarse a uno de los componentes de CE. Cuando se les preguntó en cuales de estos tenían interés en incluirse, surgió en primer lugar la beca (37%).

Referente a las percepciones que tienen los estudiantes sobre los objetivos del programa, un 17% opina que la principal contribución es la generación de espacios de participación para los jóvenes, mientras que el 15.8% considera que el objetivo es acompañar a jóvenes con problemas y un 12.2% para que los estudiantes reciban apoyo en algunas asignaturas.

Dentro de los motivos para la inscripción al programa, el apoyo económico constituye el más importante de acuerdo a las respuestas de los estudiantes entrevistados (46,9%). Mientras que la no inscripción se vincula, en primer lugar, con el desconocimiento de CE (40.5%).

5.1.5 Resultados de los estudiantes de CE

A partir del análisis descriptivo de los resultados de los estudiantes se obtuvo que aquellos que han participado del programa alcanzaron mejores resultados, si se los compara con el resto de los estudiantes de centros educativos con o sin CE. Esto se verifica tanto para los niveles de aprobación como de continuidad educativa.

Por subsistema, para el CETP la tasa de aprobación de los estudiantes participantes fue casi 20 puntos porcentuales superior a la tasa de aprobación de los estudiantes que pertenecen a centros CE pero que no participaron del programa. Además los estudiantes participantes del programa aprobaron en mayor medida que los estudiantes asistentes a centros que no son de CE y superaron sensiblemente el promedio general del CETP. En el caso del CES, los participantes obtuvieron mejores resultados de aprobación respecto a quienes, estando el mismo centro, no participaron (71,1% contra 61,1% respectivamente), y niveles similares a los estudiantes de los centros que no participaron del programa.

La inscripción al año siguiente (2013) en EMS (CES o CETP) por parte de los estudiantes, se consideró indicador de intención de continuidad educativa de los alumnos. Al igual que en aprobación, los resultados para el caso de los estudiantes participantes fueron notoriamente más favorables que al resto de los estudiantes. En el CETP, el 82% de los becados en 2012 se ha inscripto en CETP o en CES en 2013, mientras que en el resto de los grupos de estudiantes este indicador se ubica en valores cercanos al 67%. En cuanto a los estudiantes del CES, tanto los participantes como los no participantes que concurren a centros CE en 2012, muestran un mayor nivel de re inscripción en el sistema educativo que el resto de los estudiantes de 1º de EMS de este subsistema. Esta tendencia es más clara para los participantes, que alcanzan el 85.3%, contra el 71.1% observado para el total de estudiantes de 1º de CES.

Cabe destacar que, tanto en lo que refiere a aprobación como a continuidad educativa, las brechas entre los estudiantes participantes del programa y los no participantes, se amplían al considerar al subgrupo de estudiantes en situación de extraedad. En otras palabras, la diferencia en las tasas de aprobación y continuidad entre los participantes y no participantes es mayor (a favor de los primeros) cuando los alumnos presentan extraedad. Cuando no hay experiencias de repetición las diferencias se reducen. Tal situación se verifica tanto para CETP como CES y podría estar indicando que recibir la beca es más beneficioso para quienes están en peor situación.

De la misma manera, al analizar los resultados de acuerdo al clivaje de género, entre los participantes del programa se observa mejores desempeños en los varones, lo cual permite en las distintas variables o bien reducir las brechas entre varones y mujeres, o bien invertir la relación, siendo este resultado más importante para CES que para CETP.

5.1.6 Impacto de CE

Más allá de los resultados del programa derivados del análisis descriptivo, es preciso analizar los efectos obtenidos mediante las técnicas de evaluación de impacto empleadas. Estas permitieron superar los sesgos propios del análisis descriptivo, que surgen al comparar a los participantes del programa con los no participantes sin tener en cuenta las características que los diferencian.

Por otra parte, considerando al centro educativo como unidad de análisis, se observa a nivel agregado, que los centros CETP -en los que se implementó el programa CE- mejoran su desempeño en términos de tasas de aprobación en relación a los centros que no han participado del programa. Por su parte, a nivel de centros CES, no se observan diferencias entre centros CE y no CE.

En lo relativo a continuidad educativa de los estudiantes, se concluye un efecto positivo del programa que varía entre un 7 y un 13%, dependiendo de la fuente de información (encuesta o registros administrativos) y de la técnica empleada (PSM o emparejamiento en las variables). En el caso de CETP, en todas las fuentes y técnicas empleadas el efecto fue significativo; en CES no fue posible construir grupos de control balanceados tomando como fuente los registros administrativos pero sí cuando se utilizó como fuente la encuesta. En definitiva, es posible concluir que existe una mayor continuidad educativa entre los estudiantes que participan en compromiso educativo, tanto en CETP como en CES.

En lo que refiere a aprobación, existen más dudas acerca del impacto del programa, dado que no todas las fuentes permitieron atribuir efectos estadísticamente válidos. Utilizando como fuente la encuesta a estudiantes, no se obtuvieron resultados significativos atribuibles al programa ni para CETP ni para CES. En tanto, considerando los registros administrativos de los postulantes al programa, sí se encontraron efectos positivos mediante una de las técnicas empleadas (emparejamiento en variables) para CETP y para CES, mientras que la técnica de PSM no permitió arrojar resultados para CES aunque sí para CETP. Hay indicios

entonces de efectos positivos del programa en cuanto a aprobación pero no todas las técnicas y fuentes empleadas permiten validar esta conclusión, por lo que cabría continuar indagando en tal sentido.

5.2 Consideraciones finales

En esta parte del Informe se presenta un conjunto de reflexiones y consideraciones relativas al Programa derivadas de los análisis presentados. El objetivo es aportar elementos que contribuyan a la discusión de alternativas para seguir fortaleciendo una política que ha mostrado importantes niveles de logro. Las reflexiones se estructuran en 6 ejes.

Población objetivo y focalización en un contexto de expansión

La expansión del programa en 2012 a nuevos centros y a más estudiantes trajo aparejada interrogantes sobre la población objetivo de CE y a quiénes efectivamente está llegando. En primer lugar, la propia expansión de los cupos para las becas –así como la mayor institucionalización y maduración del programa– determinó que la composición del conjunto de becados fuera más diversa en su nivel socioeconómico (medido a través del ICC) que la que recibió dicha prestación en 2011. Esta situación obedeció, en parte, a la masificación de la política y, en parte, a la instrumentación de los mecanismos de selección definidos. En todo caso, y habiéndose constatado la buena focalización del programa en sus dos primeros años de implementación, es necesario atender algunos aspectos del mecanismo de focalización, y la instrumentación del mismo, que en la medida que el programa se amplía y generaliza, pueden debilitar la capacidad de mantener la adecuada focalización mostrada hasta ahora.

Como ya se ha consignado antes, la regla de participación en CE tiene dos niveles: en el primero, se encuentra la elección de los centros participantes del CES y el CETP, mientras que en el segundo, dentro de los inscriptos en dichos centros, se aplica un ranking por ICC para la asignación de las becas a los postulantes. Más allá de que al aumentar el número de becas se capte un espectro más amplio de valores del ICC, en la selección de los centros participantes se juega una parte importante de la focalización del programa.

El mecanismo de adjudicación de cupos de becas por centro -si bien tiene una justificación desde la gestión del programa-, habilita desde el propio diseño el riesgo de la inequidad horizontal en la asignación de becas en relación a la población objetivo. Esto supone que una misma situación objetiva de vulnerabilidad sea evaluada, en términos de acceso o no a la beca que otorga el programa, de manera diferente según el centro en que se encuentre el estudiante, lo cual puede implicar que estudiantes con niveles de vulnerabilidad más altos no perciban la beca mientras otros con niveles menores –incluso sustantivamente menores- sí lo hagan. En este sentido, atendiendo a la tensión entre el carácter nacional del programa y sus especificidades locales, a la vez que la atención a las dimensiones de equidad pero también a la de gestión, se propone la incorporación en la definición de la población objetivo de un umbral de vulnerabilidad que permita asegurar que quienes perciban el componente beca tienen al menos un nivel objetivo mínimo de vulnerabilidad socioeconómica.

Por otra parte, dado que el programa se plantea trabajar con estudiantes con riesgo de abandono del sistema educativo, sería conveniente considerar complementar la información socioeconómica sintetizada por el ICC con algunas variables referidas a la trayectoria educativa del postulante que permitan tener más pistas sobre dicha situación; por ejemplo datos de repetición y rezago. En la actualidad la selección de los centros CE se realiza mediante criterios de antecedentes educativos (tasa de repetición) en tanto la selección de los becados se realiza por criterios socio-económicos (ICC), por lo que dicha complementariedad en el último caso sería necesaria. Mayor relevancia asume este punto si se considera que entre los alumnos que presentaron trayectorias educativas con rezago se apreciaron mayores efectos del programa.

Referentes pares: innovaciones y limitaciones

A través del análisis de discurso se destaca una valoración positiva del rol concreto de los referentes pares y de su rol simbólico dentro del programa, en la medida que se conciben como modelo de rol para los estudiantes de EMS, constituyendo un actor cercano y con llegada a los estudiantes.

El hecho que la UdelaR haya modificado su currícula para incluir el acceso a créditos educativos por parte de los referentes pares, fomenta y fortalece el diálogo entre

instituciones en los distintos niveles de enseñanza, así como innova introduciendo un actor externo en los centros educativos de EMS.

Sin embargo, cabe preguntarse sobre la capacidad del sistema de voluntariado para cubrir los cargos requeridos en la medida que se extienda Compromiso Educativo a más centros. En función de este riesgo y de lo señalado en el párrafo anterior, es recomendable que desde el programa –en particular desde las instituciones que lo conforman- se promuevan nuevos incentivos y factores de reconocimiento para los referentes pares que voluntariamente se postulan y participan del programa.

Gestión e implementación del programa

El monitoreo y evaluación del Programa permitieron identificar algunos aspectos de la gestión e implementación que podrían fortalecerse.

- Se observaron demandas encontradas entre la Unidad de Gestión central y los actores en territorio en lo que refiere a la definición de las acciones a desarrollar en los centros. Así, si bien los actores valoran el grado de autonomía otorgado por el programa, también se marca la necesidad de mayores lineamientos desde la centralidad que orienten las acciones.
- Atendiendo a la ampliación del programa, tanto en años de implementación, como en centros, niveles y participantes, se recomienda –a efectos de velar por la continuidad de la correcta selección de la población que realiza el programa– implementar mayores controles respecto de la información consignada en los formularios de inscripción o postulación, para garantizar que la misma refleje las condiciones socio-económicas reales del postulante. Evitando de esta manera cualquier incentivo a orientar las declaraciones de medios de vida a las reglas de acceso al programa, asegurando en consecuencia la legitimidad de los instrumentos utilizados. En este sentido, se recomienda continuar y profundizar la incorporación de los sistemas de información a la gestión del programa, atendiendo a definiciones y avances que desde distintas instituciones del Estado se han venido realizando en términos de sistema de gestión, información y evaluación.

- Atendiendo a algunas dificultades que el programa presentó con respecto a la falta de información y desconocimiento por parte de los estudiantes, sería conveniente generalizar la aplicación del formulario de postulación al programa a todos los estudiantes de los centros participantes y no solo a los postulantes. Esto último fortalecería la capacidad de focalización del programa, eliminando los sesgos que actualmente pueden producirse por falta de información o autoselección. A su vez, la inscripción universal dentro de estos centros (mediante el formulario que puede ser revisado), podría oficial de puerta de entrada no ya únicamente para el programa compromiso educativo sino para otras prestaciones educativas, de la matriz de protección social o de los propios registros de las bedelías correspondientes.

Evaluación y Monitoreo

En la ejecución de toda política o programa la evaluación y el monitoreo de los procesos de implementación son insumos clave que permiten identificar las debilidades, fortalezas y el cumplimiento de los objetivos. Esto permite mejorar, modificar o ajustar la política en paralelo a su implementación. Cuando se ejecuta una política deben pensarse paralelamente mecanismos de seguimiento o monitoreo que se implementen de manera clara desde el inicio del programa. Debe asegurarse, a su vez, la apropiación de cada herramienta por parte de los actores para lograr la continuidad de uso de las mismas durante todo el periodo de implementación.

El monitoreo no debiera ser un componente externo o ajeno a la política, sino que debe considerarse como parte fundamental de la misma y transmitirlo de tal forma a los actores involucrados.

Como se mencionó en este Informe, la implementación de instrumentos de monitoreo para los distintos componentes de Compromiso Educativo presentó dificultades. Si bien el componente becas ha contado con un monitoreo profundo y sistemático, en términos de altas y bajas, los restantes componentes del programa, a saber, los Espacios de Referencia y los Acuerdos Educativos, no contaron con un seguimiento del mismo carácter, por lo tanto, no se logró conocer con el detalle deseado la participación y dinámica de trabajo en los ER ni el alcance de los Acuerdos. Dados estos bemoles, se debió recurrir –para la estimación de la participación en el programa, atendiendo a sus tres componentes– a una encuesta panel específica. En

consecuencia, se sugiere el fortalecimiento o desarrollo de sistemas y prácticas que mejoren y aseguren la información completa y de calidad en lo que respecta a la gestión del programa y sus componentes.

¿Adelantar la intervención?

Por otra parte, tal como se ha documentado en la evaluación, los estudiantes que participaron en Compromiso Educativo obtuvieron mejores resultados educativos, en particular en continuidad educativa. Al mismo tiempo, la evidencia muestra que la población que más beneficios ha recibido del programa es aquella que presenta experiencias de fracaso escolar, medido a través de la extraedad. La desvinculación temprana (y por consiguiente el insuficiente egreso de los ciclos de enseñanza media) es un rasgo estructural del sistema educativo sobre los que el programa ha incidido favorablemente.

Por su propia definición, CE interviene en un momento de las trayectorias donde una proporción importante de estudiantes ya se ha desvinculado de la enseñanza formal (solo el 70% aproximadamente de los jóvenes egresan del Ciclo Básico).

En este sentido, sería interesante considerar la posibilidad de que algunas de las líneas de intervención de CE comenzaran en forma más temprana, cuando los alumnos se encuentran todavía cursando el Ciclo Básico de Enseñanza Media. Esto permitiría adelantarse al fracaso escolar que supone una desvinculación temprana.

Próximos pasos

Este informe, como señalamos al principio, es el corolario de un trabajo evaluativo acumulativo y de largo plazo, que ha tenido múltiples instancias de intercambio a partir de resultados intermedios, de avance e incluso parciales con el programa. Sin embargo, haber culminado este proceso evaluativo de las dos primeras ediciones de Compromiso Educativo (2011 – 2012), no supone que el programa cuente con una evaluación definitiva y final, que no necesite ser continuada y profundizada, atendiendo a las variaciones que en términos de diseño, cobertura (centros y estudiantes) e implementación haya realizado, o realice, en futuras ediciones.

La primera de las consideraciones en este sentido es la necesidad de dotar a las evaluaciones futuras de condiciones o prerrequisitos básicos para su desarrollo, aspectos que en la evaluación presentada fueron analizados y acordados en el devenir de la propia evaluación. En este sentido es indispensable, a fin de garantizar la evaluabilidad del programa, la definición de metas y objetivos, asimismo asegurar que la selección de los perceptores del componente beca lo hacen mediante una regla de selección clara (que, además de dotar de mayor transparencia a la gestión, permita posteriormente identificar grupo de tratamiento y grupo de control), la generación de un sistema de monitoreo y gestión que permita conocer cabalmente la participación en los distintos componentes del programa, así como los acuerdos interinstitucionales necesarios para acceder a los datos y registros que posibiliten la evaluación.

La segunda consideración, de la mano de lo señalado en el párrafo anterior, refiere a algunas de las líneas de investigación evaluativa que –a modo de agenda– sería pertinente continuar, en función de los hallazgos presentados en este informe. En este sentido es prudente profundizar en los resultados del programa en términos de algunos clivajes relevantes, a saber género y rezago educativo, dos dimensiones donde se observaron desempeños diferenciales para varones y mujeres, así como para estudiantes con y sin rezago. Por otro lado, también a la luz de los resultados que arrojó la evaluación, es recomendable continuar indagando en los efectos del programa, en términos de consistencia y robustez de los mismos, mediante otras técnicas más robustas (ejemplo: regresión discontinua y diferencias en diferencias) y atendiendo a los diferentes niveles que forman parte del proceso educativo. Por último, sería pertinente la incorporación de una evaluación económica del programa mediante un análisis de costes y beneficios, más aún atendiendo a los positivos efectos y desempeños que el programa ha mostrado en 2011 – 2012, los cuales en análisis preliminares parecen ser venturosos.

Anexo I: Otros indicadores de cobertura

A continuación se presentan algunos cuadros de cobertura no incluidos en la parte 1.3, los mismos hacen referencia a indicadores que relacionan postulantes y becados

Distribución de centros totales y centros participantes según región y subsistema

Peso relativo de centros totales en cada región del país, por subsistema. 2011

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	7%	54%	61%
CETP	8%	31%	39%
TOTAL	15%	85%	100%

Peso relativo de centros totales en cada región del país, por subsistema. 2012

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	7%	53%	60%
CETP	8%	32%	40%
TOTAL	16%	84%	100%

Peso relativo de centros participantes en cada región del país, por subsistema. 2011

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	23%	54%	77%
CETP	8%	15%	23%
TOTAL	31%	69%	100%

Peso relativo de centros participantes en cada región del país, por subsistema. 2012

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	17%	44%	62%
CETP	13%	25%	38%
TOTAL	30%	70%	100%

Distribución de las postulaciones según región y subsistema

Distribución de las postulaciones por región y subsistema. Valores absolutos. 2011

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	588	1075	1663
CETP	70	287	357
TOTAL	658	1362	2020

Fuente: formulario de inscripción.

Distribución porcentual de las postulaciones por región y subsistema. 2011

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	29%	53%	82%
CETP	3%	14%	18%
TOTAL	33%	67%	100%

Fuente: formulario de inscripción.

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	1295	2989	4284
CETP	476	1796	2272
TOTAL	1771	4785	6556

Fuente: formulario de inscripción.

Distribución porcentual de las postulaciones por región y subsistema. 2012

	MVD	INTERIOR	TOTAL
CES	20%	46%	65%
CETP	7%	27%	35%
TOTAL	27%	73%	100%

Fuente: formulario de inscripción.

Cobertura del Programa según matrícula total

Matrícula total y Postulaciones a Beca de CE de estudiantes de 1° de EMS. 2011

		Montevideo	Interior	Total
CES	N° postulaciones	588	1075	1663
	Matrícula	7213	18736	25949
	% Cobertura	8%	6%	6%
CETP	N° postulaciones	70	287	357
	Matrícula	7119	9715	16834
	% Cobertura	1%	3%	2%
CES y CETP	N° postulaciones	658	1362	2020
	Matrícula	14332	28451	42783
	% Cobertura	5%	5%	5%

Nota: Datos de matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al Programa

		Montevideo	Interior	Total
CES	N° postulaciones	1295	2989	4284
	Matrícula	13731	35539	49270
	% Cobertura	9%	8%	9%
CETP	N° postulaciones	476	1796	2272
	Matrícula	22394	31691	54085
	% Cobertura	2%	6%	4%
CES y CETP	N° postulaciones	1771	4785	6556
	Matrícula	36125	67230	103355
	% Cobertura	5%	7%	6%

Nota: Datos de matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al Programa

Entre 2011 y 2012 aumenta la cobertura para ambos subsistemas y continúa siendo mayor en el CES (9%). **Sin embargo, el número de inscriptos en CETP se quintuplica mientras que en el CES las inscripciones no alcanzan a duplicarse.**

Participación de los becados en los centros participantes

Becados y proporción de becados sobre matriculados de centros participantes (1° EMS) por subsistema y región. 2011

	CES			CETP			CES y CETP		
	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total
Cantidad de becados	484	892	1.376	46	228	274	530	1.120	1.650
Matrícula centro part.	3.712	4.246	7.958	588	1.757	2.345	4.300	6.003	10.303
Proporción de becados	13%	21%	17%	8%	13%	12%	12%	19%	16%

Nota: Datos de matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al Programa

Becados y proporción de becados sobre matriculados de centros participantes (1° y 2° EMS) por subsistema y región. 2012

	CES			CETP			CES y CETP		
	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total
Cantidad de becados	890	2.095	2.985	240	1.096	1.336	1.130	3.191	4.321
Matrícula centro part.	7.036	10.405	17.441	2.821	8.487	11.308	9.857	18.892	28.749
Proporción de becados	13%	20%	17%	9%	13%	12%	11%	17%	15%

Nota: Datos de matrícula provienen de los registros proporcionados por CETP y CES. La información sobre inscriptos a CE proviene de los formularios de postulación al Programa

Anexo II: Análisis de buenas prácticas

A continuación se presentan brevemente dos ejemplos específicos de centros educativos donde se observaron procesos que pueden ser entendidos como “buenas prácticas”. Si bien son casos que se dan bajo la especificidad propia de cada centro educativo, pueden ser considerados también de un modo genérico, no como modelo a imitar, sino como ejemplos concretos en los que buenos procesos de implementación fueron desarrollados.

1.1 Inserción de CE dentro del proyecto de la institución

La existencia de un proyecto de centro puede ser tomado como facilitador a la hora de generar vínculos con el programa. El caso que aquí tomamos como ejemplo se trata de un centro del interior con una alto nivel de matriculación y de estudiantes que reciben beca, que cuenta con un proyecto de centro que apunta a mejorar los vínculos y el relacionamiento general entre los estudiantes y entre estos y los docentes. El cuerpo docente se reúne semanalmente para tratar los objetivos del proyecto de centro y de la institución en general. En ese marco, el programa se incorpora -a través de la figura del AP- como un apoyo para el cumplimiento de las metas institucionales.

Desde ese lugar, CE toma visibilidad y consecuentemente se tejen vínculos entre el programa y las dinámicas educativas propias del centro. Así su director destaca positivamente que el AP es una figura conocida, que no pasa “desapercibida” y que aporta su “impronta” a las instancias institucionales. Este es un aspecto de relevancia si se piensa en la necesidad de diálogo y coordinación entre los actores adultos para lograr el apoyo educativo que se pretende brindar a los estudiantes.

Como se mencionó, la implementación del programa recae en gran medida en el trabajo de los AP, por lo que es importante la visibilidad de su trabajo y el conocimiento del mismo por sus pares. Es en esta dinámica que los roles de adscriptos y docentes toman un lugar de intercambio y participación, así -como ya se dijo- por ejemplo el vínculo entre AP y adscriptos es clave para el conocimiento de las situaciones de los estudiantes, la definición de metas, y en definitiva el acompañamiento de los mismos.

Resumidamente se puede clasificar la participación de los docentes en dos niveles:

a) Por un lado a través de lo que es el proyecto de centro donde CE intenta acoplarse. El AP participa de las reuniones de nivel generando un espacio de intercambio de información y visiones, desde donde pueden emerger planificaciones/acciones específicas referidas al programa. Por nombrar un ejemplo, el perfil propuesto en las

actividades de los ER se dirige en mayor medida a dar cuenta de los aspectos que se tienen como objetivo del proyecto de centro.

“Bueno, en ese proyecto que estamos preparando para mejorar los vínculos, nosotros... que es un proyecto de centro, vamos a incorporar a ese proyecto de centro el compromiso educativo, o sea va a ser algo ya institucionalizado, y en ese proyecto nosotros modificamos o por lo menos vamos a dar insumo de temas a ser tratados en las reuniones por nivel en las reuniones de centro, entonces ahí va a estar el involucramiento directo.”
(Articulador Pedagógico)

b) Por otro lado, se apunta a que los docentes participen en el acuerdo de acompañamiento, pese a que en la práctica sólo participaron de la selección de los alumnos con acompañamiento. La selección de esos alumnos se hizo en base a la información de docentes y adscriptos.

“A nivel de docentes se han hecho presentes... siempre se comunica dentro de la reunión de centro qué es lo que se está haciendo, veo por ejemplo, en relación al año pasado que este año se han involucrado más docentes... nosotros nos reunimos todos los martes y siempre cuando hay novedades nuevas sobre el proyecto, cuando hay cosas nuevas siempre se comunica, o sea que los docentes estamos todos al tanto de cómo va marchando el proyecto.”
(Docente)

Diferentes actores entrevistados marcan una diferencia entre lo que fue la implementación del primer año y del segundo, en un sentido similar al planteado sobre la idea de “maduración”.

“El año pasado había desinformación, resistencia. Solamente se veía al programa, lo que trascendía, la parte económica pero a la vez el trabajo que se hizo el año pasado, como que este año la visión de los docentes cambió, además nosotros concurríamos a las reuniones o en la reunión de centro, siempre, cada tanto informábamos de lo que ocurría, entonces los docentes saben, cada uno de los docentes saben cuáles son los alumnos que cobran beca porque en su libreta tienen ingresado, todos los docentes en todas las clases cuando entran al aula saben quién es beneficiario.”
(Articulador Pedagógico)

1.2 Convocatoria ampliada en los espacios de referencia

Las dificultades en la convocatoria a los ER ha sido una de las continuidades que se observaron en 2012. Ante ello vale la pena destacar el caso de uno de los centros educativos que logró que los participantes que asisten a los ER sean más que los que lo hacen de la beca. Si bien la cantidad de estudiantes que reciben beca no es de las

más altas, no es menor que el programa se incorpore en el centro principalmente a través de los ER.

Se trata de un centro de Montevideo con matrícula alta y con población heterogénea. La mayoría de los entrevistados destacó como aspecto positivo la existencia de un “buen clima institucional”.

Lo particular es que pese a ser un centro que se sumó al programa en 2012, se implementaron cuatro ER, logrando cierto éxito en la convocatoria y participación a los espacios.

Resumidamente se pueden nombrar algunos de los principales elementos que se mencionan como facilitadores de la buena implementación de los espacios:

- La asignación de un espacio físico fijo, destinado a las tareas del AP y disponible para las actividades de los ER.
- El trabajo en temas curriculares, el apoyo en las materias donde existen dificultades es valorado por los estudiantes. También se realizan actividades de tipo recreativas, pero principalmente son curriculares.
- El compromiso y/o estabilidad de los RP. Vale decir que el AP y dirección convocaron a ex alumnos del centro para que participen como referentes. Se plantea a modo de hipótesis que ello es generador de un compromiso de los RP con su tarea.
- Si bien no se puede aseverar el nivel de conocimiento con que cuentan los docentes, en algunas entrevistas se señala que existe una derivación por parte de aquellos docentes que están al tanto de la propuesta de los ER, para los estudiantes que se entiende precisan algún apoyo curricular fuera del aula. Vale decir que los nexos entre esas derivaciones fueron los AP y algunos adscriptos, no existió relación directa entre los RP y los docentes.

“A mí me dijo ella (la AP). Claro, me dijo anda porque tenés muchas bajas. Entonces me dice “anda que te van a ayudar”. Y claro, yo digo 'pah, debo ser yo sola' ¿viste? Y cuando vengo, entro y tipo estaba ella y todos los que conocía. Y ta, el primer día me cayeron bien y empecé a venir...”
(Estudiante)

“Claro si no entiendes algo, te lo explican y lo entiendes, si no lo entiendes una vez te lo explican dos, tres, las veces para que vos entiendas. No es que te lo explican una vez y ya está...”
(Estudiante)

La comunicación entre AP y docentes se basó en esos términos, el intercambio de información sobre los estudiantes, y en particular la derivación de aquellos que presentan dificultades en aspectos académicos. Así, se logró por una parte que el programa sea tomado en cuenta por los docentes, y por otra, que la participación en los ER no se centralice en los estudiantes que reciben beca. El ida y vuelta entre docentes, adscriptos y AP fue central.

“yo creo que el liceo le facilitó todo a compromiso educativo desde el salón, la infraestructura, se los recibió bien, los docentes saben que existen pero hay obstáculos de algo incompleto ahí que tendría que completarse con algo de otro tipo de apoyo.”

(Adscripta)