



**Documento de trabajo**

# **Áreas Pedagógicas, la mirada de los actores**

Este informe fue elaborado por los investigadores del INEEd en el marco de los convenios INEEd-CES e INEEd-AGEV.

La redacción de este informe estuvo a cargo de Carmen Haretche (coord.), Vanessa Anfitti, Cecilia Alonso y Darío Padula.

Comisión Directiva del INEEd: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.

Dirección Ejecutiva del INEEd: Mariano Palamidessi

Montevideo 2016

ISBN: 978-9974-8560-3-5

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU  
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay  
(+598) 2604 4649 – 2604 8590  
ineed@ineed.edu.uy  
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEEd (2016), *Áreas Pedagógicas, la mirada de los actores*, INEEd, Montevideo.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

Agradecimientos: El INEEd agradece especialmente la colaboración de los técnicos del AGEV, así como la buena disposición tanto de los inspectores de programas especiales como de los directores, docentes y estudiantes de los centros involucrados en el estudio.

# Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. Los problemas para la acreditación de ciclo básico.....	6
La construcción de propuestas que contemplen necesidades de los jóvenes y adultos..	7
¿Por qué es importante evaluar estos programas?.....	9
Capítulo 2. El marco de aplicación de la encuesta.....	11
Diseño del formulario para estudiantes.....	11
Diseño del formulario para docentes.....	12
Logística de trabajo de campo.....	12
Posibilidades y obstáculos de la encuesta autoadministrada.....	13
Cobertura.....	14
Capítulo 3. El programa Áreas Pedagógicas.....	18
Programa Áreas Pedagógicas abierto.....	20
Características de los estudiantes de Áreas Pedagógicas en modalidad cerrada.....	43
Análisis del perfil de los docentes de Áreas Pedagógicas.....	52
Síntesis.....	66
Bibliografía.....	68
Anexo 1. Metodología general para la construcción de los índices.....	70
Anexo 2. Construcción de puntos de corte para niveles de clima de aprendizaje en el aula.....	73
Anexo 3. Construcción de puntos de corte para niveles de capacidad docente.....	74
Anexo 4. Construcción de niveles para influencia docente.....	75

## Introducción

En el marco del convenio desarrollado entre el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), con fecha del 25 de setiembre de 2013, a partir del trabajo de evaluadores externos contratados por el Área de Gestión y Evaluación del Estado (AGEV), se realizó un diagnóstico sobre el diseño, la implementación y el desempeño (DID) de tres Programas Educativos Especiales (Áreas Pedagógicas, Ciclo Básico 2009 y Ciclo Básico 2012). De modo complementario, se aplicó una encuesta a todos los alumnos y docentes que cursaban y enseñaban en cada una de estas modalidades, con la finalidad de tener una caracterización más completa sobre la población de cada plan, así como de identificar los obstáculos y las potencialidades en la implementación de cada una de estas propuestas.

El presente informe describe los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta a estudiantes y docentes que participaron del programa Áreas Pedagógicas (AAPP) durante el año lectivo 2013. El objetivo es brindar información sobre las características y percepciones de quienes estudian y trabajan en este programa, profundizando en sus trayectorias educativas y laborales, sus opiniones y sentires respecto a la propuesta.

El programa de Áreas Pedagógicas está dirigido a alumnos con extraedad, repetidores, desertores o desafiliados del sistema educativo formal, y adolescentes privados de libertad (para el caso de Áreas Pedagógicas cerrado). Su propósito es que logren la culminación del ciclo básico, con la posibilidad de reinsertarse al sistema educativo o laboral a través de una estrategia pedagógica adaptada a las particularidades del alumnado (ritmos de aprendizaje, necesidades, experiencias que haya acumulado). Lo particular de esta propuesta es el desarrollo de una intervención educativa de tipo no tradicional incluida en el sistema educativo formal (Informe DID, 2014).

Se reconoce como fin del programa “contribuir al desarrollo de autonomía, autogestión y apropiación de un proyecto de vida de los jóvenes mediante el desarrollo de oportunidades educativas dirigidas a revertir los fenómenos de deserción y exclusión social” (Informe DID, 2014: 5).

Este informe se estructura a partir de tres capítulos, cada uno de los cuales abarca un área temática y puede ser leído de manera independiente. El primero repasa los argumentos teóricos del debate en torno a los problemas existentes para que una parte importante de los adolescentes y jóvenes de nuestro país acredite la educación media básica. Al mismo tiempo, plantea la pertinencia de la generación de innovaciones desde el sistema para revertir esta situación.

El segundo versa sobre los aspectos metodológicos que están por detrás de esta investigación. Se describen potencialidades y obstáculos de la técnica de recolección de datos utilizada, así como también las características de la herramienta y los procesos de recolección de información (diseño de cuestionarios, logística del trabajo

de campo). Para finalizar el capítulo se describen las tasas de cobertura alcanzadas tanto para estudiantes como para docentes.

El tercero presenta los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a docentes y alumnos que trabajan y estudian (en su modalidad abierta y cerrada) en el marco de este programa. Se detallan sus percepciones respecto a la implementación programa, sus objetivos, obstáculos y potencialidades, y se presenta, además, un apartado de síntesis sobre la información relevada.

## Capítulo 1. Los problemas para la acreditación de ciclo básico

En la actualidad existe en el país un elevado consenso respecto a las dificultades que presenta para un conjunto importante de adolescentes y jóvenes la finalización de la educación media básica. Si bien es cierto que en los últimos años este nivel ha experimentado un importante avance en su cobertura (son más los adolescentes y jóvenes que se inscriben en primero de educación media), esto no se ha traducido directamente en mayores egresos.

Sumado a ello, es cada vez mayor la desigualdad observada en relación al nivel de logros que alcanzan los alumnos de distintos centros. Esta desigualdad puede ser comprendida en relación a dos fenómenos: la segmentación territorial (en la medida en que los estudiantes asisten a centros educativos cercanos a sus hogares, la segmentación territorial se traduce en segregación sociocultural entre centros) y el reclutamiento diferencial según el estatus socioeconómico de las familias que termina asociándose a las distintas ofertas educativas (lo cual también contribuye a una mayor segregación sociocultural entre centros educativos). La homogeneidad sociocultural al interior de los centros es cada vez mayor, aspecto que se constituye como factor para la reproducción de las desigualdades.<sup>1</sup>

Otro indicador de la desigualdad que se observa entre los alumnos es la diferencia de egresos según quintil socioeconómico de las familias de los estudiantes. Mientras que entre los jóvenes de 17 y 18 años pertenecientes al quintil de mayores ingresos la culminación de la educación media básica asciende al 95,5% (casi a la par de la finalización de la educación primaria), entre los del quintil de menores ingresos la proporción de egresos es de 40,6% (MEC, 2013: 80). Esta realidad coloca al país en una situación peculiar en comparación con lo que ocurre en otros países de la región. Pese a ser Uruguay uno de los países con menor desigualdad respecto a la distribución del ingreso, presenta grandes inequidades en los logros educativos.

De esta manera, el sistema educativo uruguayo continúa presentando como principal desafío la construcción de procesos educativos más equitativos, en el entendido de que un sistema educativo equitativo refiere a aquel que: “es capaz de adaptar funcionalidades y ofertas a la diversidad de la población, en un marco de permanente búsqueda de metas comunes para todos los estudiantes. La equidad se manifiesta en la forma en cómo se accede, en el tránsito que se realiza por el sistema, en la adquisición de aprendizajes significativos y en las formas de completitud de los ciclos” (De Armas y Retamoso, 2010: 34).

Se trata, en consecuencia, de tomar medidas que vayan en contrapartida de los procesos homogenizantes, centrando la atención en las diferentes formas de poder construir, desde los distintos puntos de partida que plantea la diversidad de los estudiantes, los mismos puntos de llegada (Mancebo, 2003). En tal sentido, la equidad refiere a que cada persona reciba los recursos y las ayudas necesarias para tener igualdad de oportunidades educativas, garantizando así ciertos logros significativos

---

<sup>1</sup> Por mayores referencias, ver el capítulo 5 del *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014* del INEE.

comunes para todos. De esta manera, la educación contribuirá a la no reproducción de las desigualdades de origen que presentan los estudiantes (Blanco; 2011), al tiempo que se avanzará en el desafío de garantizar el goce de la educación como derecho humano. Estudios realizados por Bender y otros autores sostienen la importancia de una instrucción ambiciosa<sup>2</sup> a la hora de pensar la estructura curricular en los centros, considerándola uno de los factores con impacto más directo en los resultados que obtienen los estudiantes. Se trata de lograr la organización de materiales y actividades que serán utilizados en el aula para cumplir con objetivos de aprendizaje. Es a partir del alineamiento curricular que el docente puede, con base a su conocimiento y seguimiento del proceso de cada estudiante, controlar que se cumpla el currículo esperado para cada nivel, evitando que se debiliten las oportunidades de aprendizaje del alumnado y sus logros, constituyéndose en un elemento fundamental para la construcción de equidad educativa (Bender y otros, 2006). Los programas que aquí se analizarán representan una iniciativa en esta línea, particularmente apostando a la reestructuración de la oferta a través del currículo.

### **La construcción de propuestas que contemplen necesidades de los jóvenes y adultos**

Con base a lo expuesto en el apartado anterior y tomando como marco la concepción de la educación como derecho humano, se torna pertinente la creación, implementación y evaluación de programas que contemplen las necesidades de jóvenes y adultos.

En este sentido, la Ley General de Educación 18.437 en su artículo primero establece:

(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Al considerar la educación como derecho humano y la responsabilidad del Estado de garantizar su cumplimiento, se ponen en discusión no solo las cuestiones de acceso, sino la permanencia, la calidad de los aprendizajes adquiridos y el egreso. En este sentido, Katarina Tomasevski, ex relatora especial de la UNESCO, plantea cuatro dimensiones (comúnmente denominadas “las cuatro A”) a tomar en cuenta para la construcción de estos procesos: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (*availability, accessibility, acceptability, adaptability*).

Por asequibilidad se hace referencia al rol del Estado en cuanto garante de que los centros se encuentren disponibles para todos los niños, niñas y adolescentes en edad

---

<sup>2</sup> Definida a partir de cinco soportes esenciales que llevarían a la mejora educativa de un centro: liderazgo, lazos entre padres y comunidad, capacidad del personal docente y clima centrado en el aprendizaje e instrucción, siendo este último el que más influencia tendría en los resultados (Bender y otros, 2006).

escolar obligatoria (considerando las edades teóricas, para el caso de Uruguay entre 4 y 18 años). En consecuencia, el Estado debe proveer dicho servicio, aunque se reconoce que no necesariamente se constituye como el único proveedor, ya que se contempla la posibilidad de hacerlo a través de la educación privada, en la que son terceros los que lo financian y gestionan. Se hace especial énfasis en que cuando los padres no cuenten con los recursos suficientes es el Estado el que debe asegurar que existan escuelas y espacios disponibles para albergar a todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar (Tomasevski, 2001, en Filardo y Mancebo, 2012: 27). Es de destacar que la referencia no solo se vincula a la provisión de una infraestructura adecuada, sino que también conlleva la contratación de recursos humanos capacitados, lo que incluiría a docentes preparados para afrontar la diversidad del aula.

Por accesibilidad la autora remite a que la educación debe ser accesible a todos y, en este sentido, concebirse como un sistema no discriminatorio. Más aún, el centro deberá constituirse como el espacio en donde se tomen medidas positivas para la inclusión de los más desfavorecidos.

Aceptabilidad refiere a la importancia de los contenidos de la educación. Estos deben ser relevantes para el estudiante, su familia y la comunidad; no discriminatorios; culturalmente apropiados; y de calidad (aspecto fuertemente debatido en la actualidad). Emerge de esta manera en la idea de calidad una conceptualización amplia y compleja, que debe ser entendida no solo a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino también a partir de que los mínimos estándares de salud, seguridad y requerimientos profesionales de los docentes estén asegurados.

Finalmente, adaptabilidad se relaciona con la capacidad que tiene la educación para evolucionar en la medida en que cambian las necesidades de la sociedad, de forma tal de contribuir a mitigar las desigualdades. Se trata de generar propuestas que contrarresten la discriminación de género, de etnia, de orientación sexual, entre otras.

Estas dimensiones son igualmente fundamentales para la consolidación de la educación como derecho humano (Tomasevski, 2001, en Filardo & Mancebo, 2012). De todas maneras, es de destacar que en la mayoría de los casos el énfasis se ha puesto en las dos primeras (vinculadas a la provisión de la oferta y al acceso). A los efectos del análisis que este documento realiza, interesa concentrarse particularmente en la última dimensión (adaptabilidad), ya que hace referencia a un proceso de transformación de los sistemas educativos, conforme a los cambios sociales que se observan en la actualidad, que entre otras cosas requiere contemplar la diversidad en las trayectorias educativas.

Frente a la situación antes planteada cobra relevancia en nuestro país el análisis de aquellas propuestas que contemplan la diversidad de los jóvenes y adultos que por múltiples motivos no han completado sus estudios secundarios. A partir de la apuesta a la universalización de la educación media, el CES establece en el documento marco de programas especiales la necesidad de desarrollar políticas de focalización que tiendan a revertir los fenómenos de deserción y exclusión del sistema.

Se estipulan tres líneas de acción que propiciarán la democratización educativa del nivel básico:

- a. la recuperación de alumnos que han fracasado en algún tramo del trayecto educativo, lo que ha generado fenómenos de fuga de matrícula.
- b. la extensión educativa a poblaciones que debieran estar incluidas en el sistema de educación media y no lo están.
- c. la atención a sectores que nunca han accedido (Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales del CES).

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en estas líneas de acción se desarrollaron dos estrategias: el fortalecimiento de propuestas previamente existentes, como es el caso de Áreas Pedagógicas, programa que data del año 1990, y la puesta en marcha de nuevas iniciativas para contemplar la diversidad de la población que se debe atender, como los Ciclos Básicos 2009 y 2012, entre otras.

Los programas especiales que se vienen implementando se concretan con características diferentes y modalidades de funcionamiento que intentan adaptarse a la multiplicidad de contextos y a las poblaciones que deben atender. La contextualización procura al mismo tiempo conciliarse con el cumplimiento de los aspectos administrativos y pedagógicos.

En consecuencia, se remarca la importancia de que se implementen este tipo de propuestas, particularmente considerando su apuesta a la adaptabilidad que el sistema debe tener frente a los cambios y necesidades de sus estudiantes y de la sociedad en general.

### **¿Por qué es importante evaluar estos programas?**

La implementación de estos programas pretende dar solución al abandono del ciclo básico, a la falta de oportunidades para que los adultos culminen este nivel de estudios y a la necesidad de que los jóvenes privados de libertad puedan finalizar la educación obligatoria.

Por una parte, estos programas se constituyen como propuestas que buscan repensar la estructura curricular de ciclo básico. De esta manera, proponen dar respuesta a uno de los debates actualmente instaurados en la academia, en la agenda política, entre el colectivo docente y en la sociedad en general, sobre la pertinencia de la estructura asignaturista del currículo que predomina en la oferta tradicional de este ciclo educativo.

Por otra parte, son iniciativas poco estudiadas en sus diversas dimensiones y, aun cuando existen algunas aproximaciones a partir de investigaciones en el marco de programas de licenciatura (Yapor, 2012), no se ha profundizado sobre ellas.

Aunque este informe en particular no realiza una evaluación de los resultados del programa, es a partir de la valoración y de la percepción de los diversos actores

(docentes y estudiantes) que se constituye en un insumo de información sobre la manera en que la propuesta opera para desarrollar sus objetivos. En este sentido, se consultó sobre las características de la población que cada programa recibe (qué tan acorde es con el criterio de focalización propuesto) y las opiniones de los diversos actores sobre los aspectos nodales de la propuesta y su implementación (visión de docentes y estudiantes sobre tutorías, espacios de docencia compartida, coordinación, metodologías de evaluación, entre otros).

## **Capítulo 2. El marco de aplicación de la encuesta**

Este apartado metodológico sintetiza los procedimientos desarrollados para los diferentes programas evaluados, para luego concentrarse en el análisis específico de la información relevada para Áreas Pedagógicas.

### **Diseño del formulario para estudiantes**

Los formularios fueron diseñados por el INEE y reajustados junto con la inspección de Programas Educativos Especiales y docentes de los programas a encuestar. A partir de la realización de un taller, se valoró la extensión de los cuestionarios, el grado de dificultad para la población objetivo y la pertinencia de la información recolectada.

Para cada programa se diseñó un formulario que recolectó información en base a cuatro grandes dimensiones: características del perfil personal y familiar del estudiante, trayectoria educativa, trayectoria laboral y percepciones sobre el plan o programa al que asiste. Esta última dimensión se concentró en aspectos relacionados a la forma de vincularse con la propuesta, la valoración de los vínculos con los actores docentes y no docentes, la utilidad y adaptabilidad de la propuesta a las necesidades de los estudiantes, las opiniones sobre las metodologías de evaluación y el trabajo docente, entre otros aspectos.

Para los dos planes de ciclo básico (2009 y 2012) el formulario contó con 45 preguntas, mientras que para el caso de Áreas Pedagógicas en su modalidad abierta fueron 44. En su mayoría, las preguntas fueron de tipo cerradas, es decir, las opciones de respuesta se encontraban predeterminadas de forma tal que los estudiantes debieran marcar la que más se adecuaba a su parecer o realidad. En algunos casos se propusieron preguntas numéricas abiertas. En estas los estudiantes debían ingresar un año o una edad conforme a la solicitud de la pregunta. Finalmente, se incluyeron dos preguntas totalmente abiertas para conocer más en profundidad la opinión de los estudiantes sobre los motivos de su desvinculación de educación media básica, así como las razones por las cuales decidieron inscribirse al programa.

Se resolvió, para el caso de estudiantes de Áreas Pedagógicas en su modalidad cerrada (estudiantes privados de libertad), la reducción del cuestionario. Se consideró que el propuesto para el resto de los programas era demasiado extenso para las condiciones de encierro de los alumnos (algunos se encontraban bajo tratamientos farmacológicos o presentaban dificultades para recordar eventos del pasado, etc.), por lo que se eliminaron las preguntas abiertas. En el mismo sentido, algunas preguntas pierden pertinencia dada la situación de encierro de los jóvenes, por ejemplo aquellas referidas al clima educativo del hogar. El cuestionario aplicado para esta población en particular contó con 18 preguntas. Si bien es cierto que esta reducción afecta los alcances del análisis a realizar, se consideró que dejar el cuestionario en su primera versión iba a redundar en problemas de cobertura y calidad de información en las respuestas.

## **Diseño del formulario para docentes**

Para cada programa el formulario diseñado recabó información sobre tres grandes dimensiones: características del perfil personal y familiar, formación y experiencia docente, y percepciones sobre el plan o programa en el que trabaja. Esta última dimensión remite a aquellos aspectos que, siendo particulares en cada propuesta, se conforman como pilares de estas, a saber, percepciones sobre la apuesta por la coordinación docente, la metodología de evaluación, la adecuación de la propuesta a las exigencias de educación media básica, entre otros.

Para los planes de ciclo básico (2009 y 2012) el cuestionario contempló 31 preguntas, mientras que para el caso de Áreas Pedagógicas, 30. El tipo de preguntas que predominó fue el cerrado. También se realizaron algunas abiertas con la finalidad de profundizar en las opiniones docentes respecto a dos temas: su opinión respecto a los tres principales objetivos del plan o programa y los cambios que introduciría sobre la propuesta en que se desempeña como docente. Cabe destacar que, a diferencia de lo que ocurre con los estudiantes, no se realizaron preguntas diferentes para los docentes que trabajan en la modalidad cerrada de Áreas Pedagógicas.

## **Logística de trabajo de campo**

Para la coordinación de la logística del trabajo de campo, a partir del diálogo con la inspección de Programas Educativos Especiales y la dirección de cada centro educativo, se estableció contacto con un referente<sup>3</sup> por centro para cada programa. Una vez establecido este vínculo, se procedió a la realización de una capacitación respecto a los objetivos de los formularios, las posibles dudas que podrían surgir frente a su llenado, entre otros aspectos.

En esta instancia se les ratificó a los referentes el objetivo del formulario, en tanto instrumento capaz de relevar información sobre las opiniones de los diferentes actores (docentes y estudiantes) en relación con el plan o programa del que participan, al mismo tiempo que se recaban datos generales que permiten caracterizar a estos docentes y estudiantes. De igual manera, se enfatizó en el carácter confidencial de los datos, que solo se utilizarían con fines estadísticos a nivel agregado (no se individualizan las respuestas). Finalmente, se les remarcó la importancia de considerar que la aplicación debería contemplar las características y los tiempos de cada centro y de cada estudiante, más allá de los parámetros de tiempos estimados para completar el formulario (entre 20 y 30 minutos).

En esta instancia de capacitación, otro de los aspectos recomendados radicó en las potencialidades de aplicar la encuesta a la mayor cantidad de estudiantes posible al mismo tiempo para optimizar este recurso. Asimismo, se hizo énfasis en la postura que se debía tomar en el momento de la aplicación de la encuesta, recordándoles a los estudiantes que: podrían preguntar y recibir ayuda por parte del aplicador todas las

---

<sup>3</sup> El referente de centro, encargado de la aplicación de la encuesta, fue seleccionado por cada una de las direcciones.

veces que creyeran necesario (sin que esto implicara inducir a una u otra respuesta); nadie en el centro conocería sus respuestas de manera individualizada; la encuesta no sería una prueba, por lo tanto, no habría respuestas correctas o incorrectas; y que, de ser preciso, se tomaran el tiempo necesario, reafirmando la importancia de contestar todas las preguntas prestando atención. A partir de esta consigna general, se procedió a la revisión de cada formulario por separado identificando tipos de preguntas y respuestas. Es de destacar que, una vez entregados los formularios a los referentes de cada centro, ellos determinaron el momento de aplicación y el tiempo que dejarían transcurrir para el envío de los formularios completos (aunque se estipuló una fecha máxima de entrega para la primera semana de diciembre de 2013).

Una vez obtenidos los primeros formularios completos, conjuntamente entre los técnicos del AGEV y el INEE, se realizó un control de calidad sobre estos. En este sentido se destaca la adecuación del formulario para los alumnos del Ciclo Básico 2009, quienes según esta revisión pudieron completar todo o, al menos, la mayoría del cuestionario. En el caso de los estudiantes que se encontraban cursando Ciclo Básico 2012 y Áreas Pedagógicas, se observaron mayores dificultades para responder todo el cuestionario (los segundos más que los primeros), y la modalidad cerrada de Áreas Pedagógicas fue el caso más complejo, a pesar de tener un cuestionario adaptado. Este aspecto fue considerado a la hora de valorar la cobertura general de la encuesta por programa, así como la completitud al interior del formulario. Se valora de forma positiva la incorporación de un conjunto de preguntas abiertas, que ayudan a conocer en más detalle algunas concepciones y percepciones de los diversos actores: los objetivos del programa (pregunta abierta para docentes), y las decisiones de inscripción o abandono de la educación media básica previo al ingreso al programa (preguntas abiertas para alumnos).

La encuesta se aplicó en el mes de noviembre, cuando ya estaban culminando los cursos y algunos alumnos ya habían dejado de asistir. Es importante tener esto en consideración a la hora de valorar la tasa de cobertura y de analizar los posibles sesgos<sup>4</sup> que esto pudo introducir.

## **Posibilidades y obstáculos de la encuesta autoadministrada**

Antes de adentrarnos particularmente en el análisis de la información relevada interesa realizar un breve desarrollo respecto a las potencialidades y los obstáculos que se desprenden de la utilización de la encuesta autoadministrada como fuente primaria de información.

Existe en la investigación social la posibilidad de realizar distintos tipos de encuesta para obtener información sobre una población determinada. Todas ellos radican en la aplicación de un cuestionario, entendiéndolo como “un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido. El objetivo general de un cuestionario es ‘medir’ el grado o la

---

<sup>4</sup> Características diferenciales entre los alumnos que dejaron de asistir y los que continúan asistiendo.

forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas variables o conceptos de interés” (Canales, 2006: 67). Para este caso particular, percepciones sobre el programa que cursan, los docentes, los criterios de evaluación, sus trayectorias educativas y laborales, etc.

Existen diferencias entre las encuestas autoadministradas y las que poseen otros tipos de aplicación. La principal característica de las primeras radica en la ausencia de un entrevistador que lea las preguntas y anote las respuestas y es, por tanto, el propio encuestado el responsable de interpretarlas y anotarlas. En este sentido, la literatura especializada distingue generalmente tres inconvenientes: a) el diseño del cuestionario para este tipo de encuesta es de mayor complejidad, dado que todas las preguntas y opciones de respuestas deben estar redactadas de forma tal que no quede lugar a interpretaciones distintas, lo que hace necesario la realización de mayores tests; b) requiere que los encuestados lean, comprendan y escriban adecuadamente lo que se les envió, para evitar sesgos en los resultados; y c) al no contarse con un encuestador que se asegure de que todas las preguntas sean respondidas, se puede obtener una baja tasa de respuestas general o en preguntas particulares (Canales, 2006).

Sin embargo, algunas de las desventajas mencionadas se pueden paliar, particularmente al trabajar con grupos, a partir de la presencia de un aplicador durante el llenado del formulario. Si bien es diferente a la encuesta cara a cara (donde la relación es uno a uno y es el encuestador quien completa las respuestas), la presencia del aplicador (capacitado previamente) como referente frente a cualquier duda ayuda a mitigar los efectos de interpretación de las preguntas antes planteados. Para este estudio se trató de alumnos reunidos, en la mayor parte de los casos, en aulas con un docente como referente previamente capacitado por los investigadores del INEE.

Como el aplicador no es quien realiza directamente las preguntas y registra las respuestas, su presencia no tiene el efecto censura, una de las principales desventajas de la encuesta personal, ya que los encuestados pueden hacerlo conformes a su sentir y asociado en menor medida al deber ser, efecto que suele asociarse con la posibilidad de ser juzgado.

## **Cobertura**

Para conocer las opiniones y percepciones de estudiantes y docentes que participan de los tres programas seleccionados se realizó una encuesta de tipo censal en todos los centros educativos donde se implementan (18 centros en el interior y 6 en Montevideo). Esto permite relevar información de las personas que conforman el universo (cantidad de estudiantes matriculados y docentes de cada programa). En este sentido, si bien nos propusimos alcanzar a todos los participantes de estos programas, en los hechos la cobertura fue limitada. Como se mencionó antes, una de las principales dificultades de la aplicación de encuestas autoadministradas es el logro de una alta tasa de cobertura, ya que queda en manos del encuestado completar el formulario una vez entregado. Como se explicó anteriormente, un efecto similar tiene la fecha en que se han aplicado los cuestionarios (noviembre).

Al considerar particularmente el universo de alumnos, es sabido que a medida que transcurre el año lectivo una cantidad importante de jóvenes deja de asistir al centro educativo por diversos motivos.<sup>5</sup> En consecuencia, considerar la tasa de cobertura alcanzada por la encuesta a partir de los alumnos matriculados nos llevaría a subestimar el nivel de respuesta, de allí que este informe tome como referencia para este cálculo a los estudiantes asistentes al mes de octubre.

Considerando que son dos los universos encuestados, docentes y estudiantes, la descripción de la cobertura de la encuesta se realizará por separado. En primer lugar se explicará el cálculo realizado para establecer la tasa de cobertura por universo y por programa, para luego dar paso a la problematización de las razones que pueden haber influido en alcanzar determinados valores en las tasas.

Para calcular la tasa de respuesta obtenida, particularmente en el caso de los estudiantes, existen diversas posibilidades debido a la información recabada en relación al número de matriculados al comienzo del año y la de quienes asistían al momento de aplicar la encuesta. El cuadro 1 presenta los resultados de cobertura para estudiantes, considerando matriculados y asistentes, en total y por programa.

**Cuadro 1. Tasa de cobertura considerando matrícula y asistencia por programa**

Estudiantes	Matrícula (1)	Asistentes al momento de aplicar la encuesta (2)	Encuestas realizadas	Tasa de respuesta matriculados	Tasa de respuesta asistentes
Áreas Pedagógicas	1.017	848	396	38,9	46,7
CB 2009	2.077	1.149	531	25,6	46,2
CB 2012	1.057	504	291	27,5	57,7
Total	4.151	2.501	1.218	29,3	48,7

(1) Información extraída de los informes DID. Fuente SECLI, Ciclo Básico 2009 (Informe DID; 2014:110). Información relevada por el equipo evaluador, Ciclo Básico 2012 (Informe DID; 2014: 88). Información proporcionada por coordinadoras del programa Áreas Pedagógicas (Informe DID; 2014: 91).

(2) Información reportada por los referentes de centro antes de aplicar la encuesta (octubre 2013).

Fuente: elaboración propia a partir de los informes de evaluación DID e información reportada por los referentes de programa.

Tomando en cuenta que la encuesta se aplicó sobre fin de año, es razonable calcular la tasa de cobertura sobre la población asistente en ese momento del año. De esta manera, la cobertura obtenida fue del entorno del 50% de la población.<sup>6</sup> Si la encuesta se hubiera aplicado a una muestra de estudiantes, muy probablemente una cobertura del 50% hubiera impuesto grandes restricciones para el reporte de la información. Sin embargo, como se trató de un censo, si bien no se alcanzó el objetivo esperado (80% o más de cobertura), se cuenta con información de una proporción razonable de

<sup>5</sup> Los referentes del plan Ciclo Básico 2012 proporcionaron información sobre el porcentaje de abandono luego de iniciados los cursos: la cifra que ascendía al 34,0%. Por su parte, en el programa Áreas Pedagógicas se identificó un abandono del 12,9% (Informe DID, 2014: 83). Al calcular la cantidad de asistentes considerando estos porcentajes de abandono obtenemos una cantidad aproximada a los asistentes reportados hacia la aplicación de la encuesta: para el primero eran 698 y para el segundo 886.

<sup>6</sup> Al considerar la cantidad de estudiantes matriculados, inscriptos a marzo del 2013, la cobertura de la encuesta alcanza al 29,3%, aunque existen algunas diferencias por programa: en Áreas Pedagógicas fue considerablemente superior en relación a ambos planes de ciclo básico.

alumnos. De todas maneras, no hay que perder de vista que, del total de los asistentes sobre fin de año, puede haber diferencias sistemáticas entre quienes hayan respondido la encuesta y quienes no lo hicieron, de manera que los datos que aquí se presentan pueden tener un sesgo en relación a la población total.

Lamentablemente, no tenemos información que nos permita identificar si efectivamente existe o no ese sesgo y en qué sentido opera, ni si lo hace en el mismo sentido en todos los centros educativos o no. Esta será una cuestión a atender en la lectura e invita a tener cautela en la interpretación de los resultados.

De los 8 centros que aplican el plan Ciclo Básico 2012, en un total de 27 grupos se reportó la asistencia de 504 estudiantes. Luego de dar un tiempo de dos meses para el llenado de los formularios se registraron un total de 291 encuestas completadas, lo que ubica la tasa de respuesta en un 57,7%.

En los 7 centros<sup>7</sup> en los que se dicta el plan Ciclo Básico 2009, en un total de 49 grupos, se registró la asistencia hacia fin de años de 1.149 estudiantes. De este total, 531 completaron la encuesta, por lo que la tasa de respuesta fue de 46,2%.

Finalmente, en los centros que se implementa el programa Áreas Pedagógicas, de un total de 848 estudiantes asistentes se reportaron 396 respuestas (tasa de respuesta de 46,7%). Cabe recordar que este programa se aplica en dos modalidades: una abierta y otra cerrada (en centros de privación de libertad dependientes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay).

Por su parte, para los docentes la modalidad de aplicación no fue de carácter colectivo ni contó con la presencia del aplicador. Esto trae consigo la posibilidad de que la tasa de respuesta se haya visto reducida debido a los escasos tiempos docentes, particularmente en la última etapa del año, lo que puede afectar la predisposición a responder este tipo de iniciativas.

**Cuadro 2. Cobertura por programa de la encuesta a docentes**

Docentes	Reporte referentes	Encuestas realizadas	T/R en %
Áreas pedagógicas	139	91	65,5
CB 2009	290	104	35,9
CB 2012	117	113	96,6
Totales	546	308	56,4

Fuente: elaboración propia a partir de información proporcionada por los referentes del programa.

Tal como se observa en el cuadro 2, la respuesta de los docentes que trabajan en la modalidad de Áreas Pedagógicas presenta una tasa de respuesta intermedia del 65,5% en comparación con los restantes programas. Asimismo, los docentes de ciclo básico se ubican en los extremos, siendo para el caso del Plan 2012 una cobertura casi total (96,6%), mientras que para el caso de 2009 es considerablemente baja (35,9%).

<sup>7</sup> Cuatro de los centros en los que se aplicó el cuestionario ofrecen la posibilidad de cursar tanto el plan Ciclo Básico 2009 como 2012.

Como se ha mencionado, una de las desventajas de la aplicación de este tipo de encuestas es que la tasa de cobertura puede ser baja debido a que el llenado y envío del formulario depende del encuestado. Aquí el rol del referente se torna fundamental y podemos suponer que cuanto más haya motivado este a los distintos docentes para completar el formulario, más éxito tuvo en la cobertura de cada centro.

En consecuencia, a la hora de hacer afirmaciones respecto al pensar y sentir tanto de docentes como de estudiantes se debe tener en cuenta que para cada programa se está haciendo referencia a una proporción diferente de actores, que no es generalizable a la totalidad de los que participan.

De todas maneras, si bien no podemos decir que la encuesta es representativa del total de docentes y estudiantes de estos planes, al realizar el ejercicio de calcular el margen de error, se obtienen resultados muy razonables para las encuestas respondidas por los estudiantes (especialmente si la cobertura se calcula sobre los asistentes a fin de año) y para los docentes de Ciclo Básico 2012, aunque son algo mayores para los de Áreas Pedagógicas y Ciclo Básico 2009, por lo cual es razonable afirmar que los tamaños efectivos de las muestras alcanzadas son suficientes para realizar el análisis.<sup>8</sup>

En el cuadro 3 se reportan los errores asociados a los tamaños de muestra partiendo del supuesto de que la información para docentes y estudiantes se ha obtenido a partir de una muestra aleatoria simple con los tamaños que se reportan en los cuadros de cobertura (uno y dos), considerando un 95% de confianza.<sup>9</sup> Salvo entre los docentes de Áreas Pedagógicas y Ciclo Básico 2009, en todos los casos el margen de error es menor a +/- 5%.

**Cuadro 3. Cálculo del error bajo el supuesto de muestra aleatoria simple**

	Estudiantes		Error docentes
	Error matrícula	Error asistencia	
Áreas Pedagógicas	3,8	3,6	6,0
CB 2009	3,7	3,1	7,7
CB 2012	4,9	3,7	1,7
Total	2,4	2,0	3,7

Fuente: elaboración propia a partir de información proporcionada por los referentes del programa.

<sup>8</sup> Esto no quiere decir que no exista un probable sesgo sistemático entre quienes respondieron y quienes no lo hicieron. Como se mencionó anteriormente, este es un aspecto no controlable en el análisis y llama a la cautela en la interpretación de la información.

<sup>9</sup> Se considera como referencia para el cálculo del error una variable dicotómica con una probabilidad de ser seleccionada en la población de 0,5.

### Capítulo 3. El programa Áreas Pedagógicas

Antes de adentrarnos en el análisis descriptivo de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes consideramos pertinente caracterizar la propuesta educativa de Áreas Pedagógicas para conocer sus objetivos principales, su estructura curricular, metodología de trabajo y aquellos elementos que se consideran fundamentales para el desarrollo pedagógico del programa, para luego describirlos y analizarlos a través de la información relevada en las encuestas.

El programa se originó en el año 1989 en la Escuela Educacional Dr. Roberto Berro del Instituto Nacional del Menor (INAME) a través de su entonces directora, la psiquiatra Haydée Castello, quien generó un dispositivo para aquellos jóvenes que se encontraban privados de libertad y que solo contaban con un nivel educativo primario (Informe DID, 2014).

En el año 1992 se realiza un convenio marco entre el INAME y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para desarrollar programas de forma conjunto. Sin embargo, no es sino hasta el 2001 que se firma el convenio para dictar las asignaturas que estaban comprendidas en el Plan 1996 de ciclo básico y lograr la cobertura que pretendía la intervención. Lo particular de esta propuesta era el desarrollo de una intervención educativa de tipo no tradicional incluida en el sistema educativo formal (Informe DID, 2014).

En 2001 se integró el Consejo de Educación Secundaria (CES). Actualmente forma parte de los Programas Educativos Especiales del CES y cuenta con una doble composición institucional por depender del Departamento de Proyectos Educativos del INAU y de la Inspección General Docente del CES. Actualmente se desarrolla en siete sedes: Central (Montevideo), Paso de la Arena (Montevideo), Fray Bentos (Río Negro), Maldonado, Mercedes, el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA) y la Escuela Berro (Canelones). Las dos últimas pertenecen al programa de Áreas Pedagógicas en modalidad de contexto de encierro, destinado a adolescentes y jóvenes que cumplen penas judiciales por motivo de infracciones (Informe DID, 2014).

El plan Áreas Pedagógicas tiene como fin: “contribuir al desarrollo de autonomía, autogestión y apropiación de un proyecto de vida de los jóvenes mediante el desarrollo de oportunidades educativas dirigidas a revertir los fenómenos de deserción y exclusión social” (Informe DID, 2014: 5). De esta forma, se busca fomentar la culminación del ciclo básico a través de una estrategia pedagógica adaptada a las particularidades del alumnado (ritmos de aprendizaje, necesidades, experiencias que haya acumulado).

Su público objetivo son los alumnos extraedad, repetidores, desertores y desafiliados del sistema educativo formal, y los adolescentes privados de libertad (para el caso de Áreas Pedagógicas modalidad cerrada).

La intervención consiste en una modalidad educativa que permite a los estudiantes recorrer el sistema educativo formal a través de una propuesta que se caracteriza por

su flexibilidad curricular. Los ejes principales de la propuesta de enseñanza y aprendizaje son lo vincular y lo procesual. Se apunta a una transformación de la relación estudiante-docente a través de la construcción de espacios de enseñanza que contemplen las características particulares con que ingresa cada alumno (Informe DID, 2014). Mientras que el diseño estándar de la educación media incluye asignaturas anuales, exámenes que presentan una estructura rígida (que impiden en muchos casos identificar las particularidades del estudiantado), Áreas Pedagógicas propone un diseño diferente.

Se definen cinco pilares que guían la intervención: multifocalidad, aprendizaje a saltos, interrelación de los estudiantes con los distintos niveles de escolaridad, desarrollo de elementos lúdicos y vivenciales, y promoción del vínculo estudiante-docente-contexto grupal.

El programa contempla, además, las condiciones en que trabajan los docentes, su libertad de cátedra y el perfil de quienes son seleccionados: “La particular manera de pensar, sentir y pararse ante la clase que tiene cada docente es producto de una historia personal y colectiva [...] el docente debe reflexionar y deconstruir su propia identidad profesional: pasar de sujeto sujetado a sujeto crítico” (Informe DID, 2014: 71). También se toma en cuenta la manera en que se establecen y desarrollan las instancias de coordinación.

Por otro lado, el tipo de evaluación que se implementa se caracteriza por ser personalizado, aspecto innovador del plan, dado que la evaluación en este programa (uno de los componentes principales de la intervención) funciona como premio del proceso de aprendizaje y es diseñada por el propio docente tomando como referencia las características del estudiante. Por último, el programa ofrece un espacio educativo y recursos materiales a los que deben acceder los estudiantes para implementar la propuesta curricular y pedagógica que se define (Informe DID, 2014).

Componente 1: Alumnos participan de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la estrategia de vínculo pedagógico docente-alumno	<b>Subcomponente 1.1:</b> “Alumnos captados a través de la derivación del INAU y el CES con acompañamiento de referentes institucionales”
	<b>Subcomponente 1.2:</b> “Propuesta curricular flexible y personalizada de acuerdo al perfil de la población de alumnos”
	<b>Subcomponente 1.3:</b> “Equipo docente con el perfil adecuado para impulsar la propuesta pedagógica y el trabajo con la población de alumnos”
	<b>Subcomponente 1.4:</b> “Evaluaciones personalizadas, acordadas entre docentes y estudiantes, interdisciplinarias, creativas e innovadoras”
	<b>Subcomponente 1.5:</b> “Espacios educativos y recursos materiales disponibles para implementar la propuesta curricular y pedagógica”

Fuente: elaboración propia a partir de los insumos DID.

## Programa Áreas Pedagógicas abierto

### Características socioeducativas de los estudiantes

El presente apartado tiene como objetivo caracterizar a los estudiantes que asistían al programa a fines del año 2013 a través de los datos obtenidos de la encuesta. Para ello se considera una serie de dimensiones que componen el perfil de los alumnos: sus trayectorias laborales y educativas, y la conformación de sus hogares.

Uno de los primeros elementos que interesa analizar sobre el perfil de los estudiantes refiere a la distribución de sexo y edades de quienes asisten al programa. Es importante recordar que la población objetivo del programa Áreas Pedagógicas abierto está integrada por jóvenes derivados del INAU y Organizaciones de la Sociedad Civil de entre 15 y 20 años de edad, repetidores, desertores o desafiados del sistema educativo formal. Son diversos los investigadores que sostienen que en la adolescencia hay un mayor abandono del sistema educativo por parte de los hombres. Esto podría deberse a su temprano ingreso al mercado laboral, así como a una acumulación de eventos de fracasos durante la educación. También se entiende que, a medida que pasan los años, la tendencia se revierte al pasar a ser las mujeres quienes asumen mayores responsabilidades en el cuidado del hogar, así como por su ingreso al mercado de trabajo, lo que impediría o dificultaría su avance en los estudios secundarios.

En relación a los datos obtenidos de las encuestas, entre los estudiantes hay una mayor proporción de hombres que de mujeres (53,6% y 46,0% respectivamente). Las diferencias podrían deberse a varios factores entre los cuales podría identificarse la ya mencionada salida temprana del sistema.

#### Cuadro 4. Distribución de los estudiantes por sexo

	%
Hombre	53,6
Mujer	46,0
Sin dato	0,4
Total	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Es de destacar que la diferencia entre hombres y mujeres es menor al 10%, lo cual habla en cierto punto de la salida del sistema educativo también por parte de las mujeres, motivos que podrían vincularse al cuidado de hijos o ingreso al mercado laboral.

En relación a la distribución por edades, más del 95% de los encuestados tiene entre 15 y 20 años de edad, es decir se encuentran entre los rangos etarios establecidos por el programa. Se observa que un 3,2% (nueve jóvenes) son menores de la edad estipulada por el programa.

#### **Cuadro 5. Edades de los estudiantes**

Menores de 15 años	3,2
15 a 20 años	95,3
21 o más años	1,1%
Total	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

En la caracterización del perfil de los estudiantes, otro de los aspectos que interesa conocer es la manera en que están compuestos los hogares de los encuestados. Para ello se incorporaron preguntas sobre tenencia de hijos, conformación del hogar y cantidad de personas que lo habitan. Si se observa el cuadro 6, un 26,6% de los estudiantes vive con su madre y padre, y un 26,3% solo con su madre, mientras que un 3,2% vive solo con su padre. También se puede observar una diferencia entre quienes viven con su madre y la pareja de la madre (15,8%) y quienes viven con su padre y la pareja de este (2,9%).

#### **Cuadro 6. Composición del hogar según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Padre y madre	29,5	23,4	26,6
Solo madre	28,2	24,2	26,3
Solo padre	3,4	3,1	3,2
Madre y pareja de la madre	12,8	19,5	15,8
Padre y pareja del padre	3,4	2,3	2,9
Pareja	4,7	9,4	6,8
Hijo propio	2,7	3,9	3,2
Hijo de la pareja	0,7	1,6	1,1
Hermanos	71,8	59,4	65,8
Otros	24,8	23,4	24,1
INAU, Aldeas Infantiles, otros	10,1	13,3	11,5

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

El porcentaje de mujeres que vive en pareja es un poco mayor que el de hombres. Además, hay más mujeres que viven con hijo propio o de su pareja (5,5%). Es importante destacar que un importante porcentaje de jóvenes vive con sus hermanos (65,8%) y 11,5% de los encuestados vive en hogares del INAU, Aldeas Infantiles u otro establecimiento.

Interesa conocer, además, qué porcentaje de los encuestados tiene hijos y si viven con ellos. El cuadro 7 analiza dicha información.

#### **Cuadro 7. Tenencia y convivencia con hijos según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
No tiene	96,6	96,1	96,4
Tiene y vive con el	2,7	3,9	3,2
Tiene y no vive con el	0,7	0,0	0,4
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

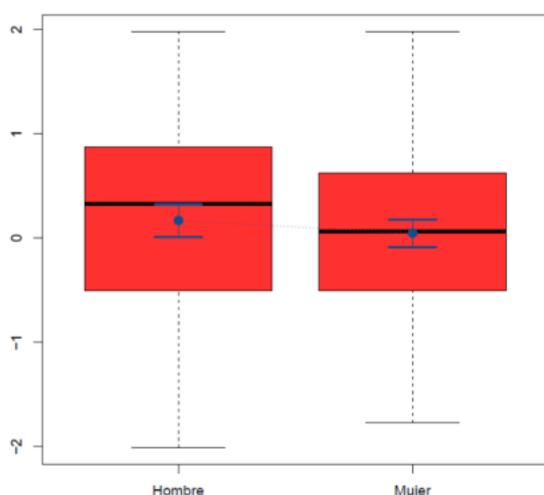
Los porcentajes son similares tanto para hombres como para mujeres. Del total de los encuestados solo un 3,6% tiene hijos. El total de las mujeres que tienen hijos vive con ellos mientras que un 0,7% de los varones tiene hijos pero no convive con ellos.

Finalmente, interesa conocer las características socioeconómicas de los jóvenes encuestados. Para ello se construyó un índice<sup>10</sup> que permite identificar la situación socioeconómica de quienes participaron del plan y hacer una comparación entre varones y mujeres. Dicha información se toma a partir de ciertos ítems que respondían a la posesión de determinados bienes (reproductor de DVD, lavavajilla, televisión, auto, moto, heladera con y sin *freezer*, teléfono móvil, teléfono fijo, cocina, baño, computadora, conexión a internet, servicio de televisión por cable, cantidad de habitaciones para dormir).

Se utilizaron diagramas de caja porque permiten describir de manera gráfica la distribución de una variable continua (en este caso nivel socioeconómico). Las líneas ubicadas en los extremos indican cuál es el rango de la variable (a excepción de valores extraños) y las cajas indican dónde se concentra el 50% central de la distribución. La línea negra que atraviesa la caja coincide con la mediana<sup>11</sup> del índice. En el gráfico se agregó la media con su respectivo intervalo de confianza (es el punto dentro de la caja).

El gráfico 1 da cuenta de la distribución, mediana y media del índice. Se observa una situación diferente entre hombres y mujeres, ya que los primeros presentarían un nivel socioeconómico más favorable que las segundas. El ancho de la caja proporciona la variabilidad de las observaciones. A partir del gráfico puede identificarse una dispersión mayor en las respuestas de los hombres (reflejada en el tamaño de la caja).

**Gráfico 1. Índice de nivel socioeconómico**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

<sup>10</sup> El índice se construye para todos los programas en una escala común, con promedio 0 y desvío 1. En el Anexo 1 se presenta la metodología general para su construcción.

<sup>11</sup> La mediana es el valor que parte a la mitad un conjunto de datos una vez que estos han sido ordenados de acuerdo a su magnitud en forma ascendente, de manera tal que el 50% de las observaciones tienen valores menores o iguales que la mediana y el restante 50% tienen valores mayores o iguales a la mediana.

## Trayectoria educativa

A partir de las trayectorias educativas previas a la asistencia al programa se puede obtener una mejor aproximación a las experiencias que los jóvenes vivieron antes de ingresar y articularlas con las expectativas y percepciones que tienen respecto de Áreas Pedagógicas. Para ello se presenta una descripción general del perfil de la población del programa con base a: la proporción de estudiantes que han experimentado repetición en primaria y ciclo básico, el grado que repitió de ciclo básico y el tipo de curso de ciclo básico al que asistió antes de ingresar al programa.

Históricamente se ha relacionado la mayor desafiliación de los varones como consecuencia de un temprano ingreso al mercado de trabajo, así como con un mayor porcentaje de frustraciones o fracasos académicos, particularmente en los primeros años de la educación media (Boado y Fernández, 2010). Esta tendencia parece corroborarse para el conjunto de los encuestados, tal como se observa en el cuadro 8. Si bien la mayoría de los jóvenes ha experimentado el evento de repetición en alguno de los niveles cursados, las diferencias que se aprecian entre hombres y mujeres varían en función del nivel analizado. Mientras que un 16,9% de los encuestados manifiesta haber repetido solo en primaria (siendo mayor la proporción de mujeres que la de varones: 23,4% y 11,4%, respectivamente), esta proporción se incrementa a un 37,8% al indagar sobre las experiencias de repetición en ciclo básico (en este caso, más hombres que mujeres: 41,6% frente a 39,8%).

**Cuadro 8. Repetición en primaria y media según sexo**

Repetiste alguna vez	Hombre	Mujer	Total
No repitió	2,7	3,1	2,9
Solo en primaria	11,4	23,4	16,9
Solo ciclo básico	41,6	33,6	37,8
Primaria y ciclo básico	44,3	39,8	42,4
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Es pertinente indicar que un 42,4% de los encuestados vivió eventos de repetición en ambos ciclos, lo que complejiza aún más la trayectoria educativa de quienes ingresan a este tipo de programas, dado el impacto que estos eventos tienen sobre las trayectorias en términos de desafiliación o abandono del sistema educativo.

Al observar la repetición en ciclo básico por grado, las mayores proporciones se registran, tanto para varones como para mujeres, en primer grado. En los tres grados son los varones quienes repiten en mayor proporción.

**Cuadro 9. Grado que repitió en ciclo básico según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
1º de ciclo básico	52,3	45,3	48,9
2º de ciclo básico	28,9	25,0	27,0
3º de ciclo básico	14,1	10,9	12,6

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Interesa conocer también cuántos estudiantes se inscribieron y cursaron más de un programa antes de inscribirse a Áreas Pedagógicas, lo que da cuenta del tipo de trayectoria que fueron construyendo y permite comprender de mejor manera la situación en la que llegan a este programa especial. Los porcentajes son similares para varones y mujeres. La mayoría de los encuestados solo asistió a un programa (un 81,7%), seguido por casi un 10% de jóvenes que no habían tenido experiencia previa en el nivel de educación media.

**Cuadro 10. Ingreso al ciclo básico antes de inscribirse al plan según sexo**

Ingreso al ciclo básico	Hombre	Mujer	Total
No ingresó	6,7	11,7	9,4
Asistió a uno	82,6	81,2	81,6
Asistió a dos	8,7	5,5	7,2
Asistió a tres	2,0	1,6	1,8
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Luego de saber la cantidad de incursiones por la educación secundaria que han experimentado los estudiantes, interesa profundizar sobre el tipo de ciclo básico al que asistieron antes de inscribirse al plan. Se puede apreciar que entre quienes actualmente participan de esta propuesta, la mayor proporción cursó el liceo (un 45,0% de los varones y un 47,7% de las mujeres), seguido por cursos del ciclo básico tecnológico del CETP y, por último, la asistencia a Aulas Comunitarias, pero con un porcentaje significativamente menor en relación a la opción que obtuvo mayor porcentaje.

**Cuadro 11. Ciclo básico que cursó anterior al plan según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Cursó anteriormente ciclo básico tecnológico	10,1	6,2	8,3
Cursó anteriormente formación profesional básica	1,3	3,1	2,2
Cursó anteriormente liceo	45,0	47,7	46,0
Cursó anteriormente Aulas Comunitarias	3,4	3,1	3,2
Cursó anteriormente algún otro	0,7	1,6	1,1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Es interesante destacar que la mayoría de los encuestados ya había ingresado al nivel de secundaria o CETP, lo que genera una referencia y experiencia anterior para su ingreso posterior a Áreas Pedagógicas. De alguna forma este pasaje por el sistema educativo genera elementos que pueden contrastarse con los vividos en el nuevo programa y que servirán para evaluar el pasaje por este último.

Otro de los aspectos evaluados refiere a los motivos que llevaron a la desvinculación del sistema educativo formal. Dado que las trayectorias de los encuestados son diversas, el cuestionario abordó los motivos para abandonar el ciclo básico a partir de la realización de una pregunta abierta y una pregunta cerrada. De esta manera, se toman en cuenta aquellos factores que la literatura aborda en relación a estos temas (responsabilidades laborales, familiares, problemas de salud, entre otros), al tiempo que se da la oportunidad a los encuestados de que expresen otras realidades que no están contempladas en las opciones cerradas. Dado que muchos consultados optaron

por desarrollar en la pregunta abierta los motivos por los cuales dejaron el ciclo básico, se consideró necesario profundizar este aspecto a través del análisis de ambas variables, y se creó una nueva variable que abarcó todos los motivos. La variable se conformó por las siguientes categorías: embarazo<sup>12</sup>; responsabilidades económicas o de cuidados en el hogar; dificultades económicas para cubrir gastos educativos; falta de apoyo o interés familiar para la continuidad educativa; problemas de adicción; migración; desinterés o aburrimiento frente a la propuesta educativa; problemas vinculados al rendimiento, la conducta y la inasistencia; problemas familiares; problemas vinculares; trabajo; lejanía del centro de estudios; falta de documentación para inscribirse en el sistema educativo debido a una previa privación de libertad; problemas de salud; haber terminado la escuela el año anterior; y otros motivos.

Tal como se observa en el cuadro 12, una proporción importante de jóvenes (35,0%) no explicita cuáles fueron las razones que los llevaron a abandonar sus estudios previamente a la inscripción en Áreas Pedagógicas. De todas formas, interesa analizar la diversidad de motivos esbozados por los demás encuestados. Son las acotaciones en relación con el desinterés frente a la propuesta educativa las que presentan mayores menciones (22,0%). Resulta pertinente destacar que este sentir es enfatizado en mayor medida por los hombres (24,2%) que por las mujeres (19,5%).

**Cuadro 12. Motivos para abandonar el ciclo básico según sexo**

Motivos	Hombre	Mujer	Total
Embarazo	0,0	0,8	0,4
Responsabilidad económica o de cuidados del hogar	4,0	3,1	3,6
Dificultades económicas para cubrir gastos	0,0	0,8	0,4
Falta de apoyo, interés familiar	0,0	0,8	0,4
Migración	0,0	0,8	0,4
Desinterés, aburrimiento, frente a la propuesta	24,2	19,5	22,0
Rendimiento, conducta, inasistencia	8,1	14,1	10,8
Problemas familiares	5,4	3,1	4,3
Problemas vinculares	4,0	3,9	4,0
Trabajo	3,4	0,8	2,2
Lejanía del centro	4,0	8,6	6,1
Documentación, privación de libertad	2,0	0,8	1,4
Termine la escuela el año pasado	4,0	3,9	4,0
Problemas de salud	2,0	3,1	2,5
Otros	2,7	2,3	2,5
No reporta motivos <sup>13</sup>	36,2	33,6	35,0
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

En segundo lugar, aparecen menciones referidas a dificultades en el rendimiento o a la reiteración de inasistencias al centro (10,8%) como el motivo principal para el

<sup>12</sup> El embarazo se consideró como categoría independiente a cuidados del hogar debido a que así fue reportado por los encuestados. Además, resulta pertinente tomar en consideración las implicancias que tiene para las jóvenes considerando que el embarazo en la adolescencia potencia, entre otras cosas, las probabilidades de abandono de los estudios (Azevedo y otros, 2012).

<sup>13</sup> Este opción corresponde al conjunto de encuestados que habiendo marcado la existencia de motivos para abandonar el ciclo básico previo a su inscripción en el plan no los explicitan.

abandono de los estudios. Recordemos que casi la totalidad de los encuestados han experimentado al menos un evento de repetición, situación que parece haber influenciado en la decisión. Es de destacar que a diferencia del motivo anterior este es enfatizado por las mujeres.

El tercer motivo refiere a la distancia a transitar para llegar al centro educativo. Aquí la situación es muy diferente según el sexo, ya que más del doble de mujeres abandonaron el ciclo básico por este motivo (8,6% de mujeres y 4,0% de varones).

### Clima educativo del hogar

Es numerosa la bibliografía que sugiere que el clima educativo del hogar es una de las variables que podría influir sobre la trayectoria y adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes. Por otra parte, la familia y la valoración que esta tiene del centro educativo repercuten fuertemente en los logros académicos. De allí que interesa conocer para nuestra población de estudio las características del entorno familiar de donde provienen los jóvenes encuestados (Marchesi, 2000).

Para conocer el clima educativo del hogar se consideró el nivel educativo alcanzado por la madre, la disposición de un espacio específico para la realización de actividades escolares y la tenencia de ciertos materiales (diccionarios, libros de consulta, computadora, programas de computación educativos) que propician un mejor ambiente educativo en el hogar. Los primeros dos ítems fueron descartados para la construcción del índice por lo que se presentará su descripción por separado y los materiales se presentan de manera sumativa a partir de la construcción de dicho índice.

En relación al nivel educativo de la madre, generalmente esta es quien asume el acompañamiento del joven en relación a las tareas escolares, con lo cual se entiende que, a partir de un mayor nivel educativo, podrían esperarse mejores resultados académicos para sus hijos por proveerles de mayores herramientas a lo largo de su trayectoria. Si bien podría esperarse lo mismo del padre, se parte de la base de que generalmente la madre es quien asume un mayor rol de cuidado y acompaña más de cerca los procesos educativos de los hijos. Según los datos obtenidos en el cuadro 13, tres de cada diez estudiantes sostienen que su madre tiene como máximo nivel educativo la primaria completa (31,0%), mientras que un 25,5% indicaron que su madre alcanzó ciclo básico incompleto.

**Cuadro 13. Nivel educativo de la madre según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Primaria incompleta	11,6	16,8	13,9
Primaria completa	28,9	33,7	31,0
Ciclo básico incompleto	25,6	25,3	25,5
Ciclo básico completo	8,3	13,7	10,6
Bachillerato incompleto	5,0	7,4	6,0
Bachillerato completo o más	20,6	3,1	13,0
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Un 6,0% habría llegado al bachillerato y una proporción mayor (13,0%) habría logrado finalizarlo e incluso continuar con estudios superiores. Lo interesante en estos datos es que aquellos jóvenes cuyas madres tienen primaria incompleta o completa (44,9%) cuentan con un nivel educativo superior, dado que ya están cursando educación media básica.

Otro de los aspectos que se preguntó a través de las encuestas era si los jóvenes contaban con un espacio tranquilo en su hogar para poder estudiar. Del total de encuestados, siete de cada diez reportaron tener un lugar con esas condiciones, lo que beneficiaría de alguna manera los procesos de aprendizaje y los incentivos desde el hogar.

**Cuadro 14. Cuenta con un lugar tranquilo para estudiar**

	Sí	No
En su casa hay un lugar tranquilo para estudiar	71,9	18,7

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

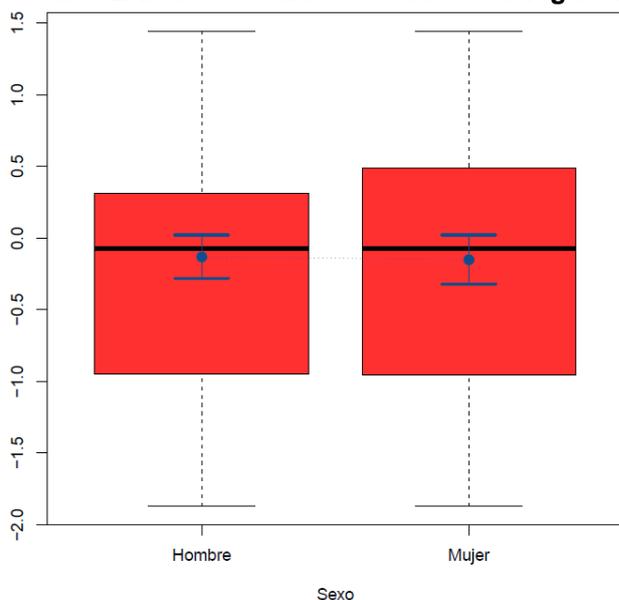
Por último, como se mencionó anteriormente, se construyó un índice a partir del reporte de una serie de bienes que los encuestados tenían. De esta forma podemos identificar posibilidades materiales con que cuentan los encuestados para definir un índice de clima educativo del hogar.<sup>14</sup> Se consultó sobre la tenencia de bienes como libros de consulta para tareas, diccionario, computadora, programas de computación educativos y conexión a Internet. La escala quedó diseñada de forma tal que los valores positivos indican un mejor clima educativo.

De acuerdo al gráfico, se puede observar que las mujeres reportaron un mejor clima educativo del hogar, más allá de que la diferencia observada no es considerable y en promedio se encuentran en el mismo punto que los varones. Esto sugiere que las mujeres contarían con mejores condiciones (a nivel de recursos y espacio) para la realización de tareas educativas, lo que beneficia en cierta medida los procesos de aprendizaje.

---

<sup>14</sup> En el anexo 1 se presenta la metodología para construir el índice.

**Gráfico 2. Índice de clima educativo del hogar según sexo**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

### Trayectoria laboral

El conocer la trayectoria laboral de los estudiantes permite identificar diversos eventos que pudieron intervenir o incidir en la toma de decisiones con respecto a su continuidad en el sistema educativo, así como en la motivación para inscribirse al plan. A continuación se brinda información referida al porcentaje de estudiantes que trabajaron alguna vez, la edad en que ingresaron al mercado laboral, y el porcentaje de encuestados que al momento de la aplicación se encontraban trabajando y qué antigüedad tenían en dicha actividad.

En primer lugar, cabe destacar que más de la mitad de los encuestados trabajó alguna vez (54,3%). Si esta información la desagregamos según sexo, vemos que hay una diferencia de casi 15 puntos porcentuales entre varones y mujeres, y son los primeros quienes cuentan con una proporción mayor.

Solo un 17,6% de los estudiantes encuestados trabajaba al momento de la encuesta. Un aspecto que llama la atención es que son más las mujeres que tenían un empleo (19,5% frente a un 16,1% de los hombres). El bajo porcentaje (en ambos sexos) de quienes trabajaban al momento de la encuesta podría deberse a la incompatibilidad de articular la actividad laboral con el estudio, a la precariedad de los contratos o períodos de trabajo al que se encuentran vinculados estos jóvenes o al cuidado de hijos, hecho que sería el menos factible dado que es bajo el porcentaje de consultados que tenía sus propios hijos o que convivía con los de su pareja.

**Cuadro 15. Trayectoria laboral y edad en la que obtuvo su primer empleo según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
<b>Trayectoria laboral</b>			
Trabajó alguna vez	61,1	46,9	54,3
Actualmente trabaja	16,1	19,5	17,6
<b>Edad en la que obtuvo su primer empleo</b>			
13 años o menos	19,7	29,4	23,8
14 años	16,9	23,5	19,7
15 años	35,2	17,6	27,9
16 años	15,5	11,8	13,9
17 años o más	12,7	17,6	14,8
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Al consultar sobre la edad en que se ingresó al mercado laboral, un 23,8% respondió que comenzó a trabajar con 13 o menos, y el porcentaje de mujeres era mayor que el de los varones.<sup>15</sup> Casi un 30% comenzó a trabajar a los 15 años, mientras que un 14,8% lo hizo a los 17 años o más. Si bien se podría decir que los porcentajes se encuentran desagregados homogéneamente, la población se concentra en las edades más jóvenes. Cabe destacar que a los 14 años de edad hay permiso legal de ingresar al mercado laboral, lo que habilita a los estudiantes a plantearse la opción de compatibilizar los estudios con el trabajo o desafiliarse del sistema para dedicarse exclusivamente al trabajo. Esta serie de decisiones se incrementa en esta etapa de la adolescencia y juventud, lo que complejiza la situación en la que se encuentran estos estudiantes, ya que las decisiones que toman en este período pueden tener consecuencias, algunas de ellas riesgosas, en su futuro. De hecho, si bien es posible estudiar y trabajar a la vez, el trabajar disminuye los tiempos que el joven puede dedicarle a su proceso educativo, ya sea para las tareas que se le piden como para el tiempo de estudio.

Por último, si observamos el cuadro 16, que presenta los datos de antigüedad de los encuestados en su actual empleo, se puede ver que, en ambos sexos, la mayoría comenzó a trabajar hace menos de seis meses. Este escenario podría deberse, como se planteó anteriormente, a la precariedad de los puestos laborales a los que accede esta población, y, en menor medida, al cuidado de hijos.

**Cuadro 16. Antigüedad en el trabajo actual según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Desde hace menos de seis meses	10,1	12,5	11,2
Entre seis meses y un año	2,0	2,3	2,2
Más de un año	4,0	3,9	4,0
Mal completado	0,0	0,2	0,2

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

En suma, entre los encuestados de Áreas Pedagógicas en modalidad abierta hay más varones inscriptos y los estudiantes se concentran en el tramo etario de 16 a los 20

<sup>15</sup> El cuadro 15 se realizó excluyendo a aquellos estudiantes que no respondieron la pregunta y a los que en la pregunta anterior habían contestado que no trabajaban.

años. En general los encuestados viven con su padre y madre o solo con la madre y casi el total de los alumnos no tienen hijos. En relación a sus trayectorias educativas, casi 6 de cada 10 repitió en primaria, mientras que cerca de 8 de cada 10 lo hizo en ciclo básico (principalmente en primer grado). Un gran porcentaje de encuestados cursó otro ciclo básico antes de anotarse en Áreas Pedagógicas, y casi la mitad cursó liceo. Con respecto a los motivos de abandono de ciclo básico priman las dificultades de adaptación, seguidas por problemas con el rendimiento, la conducta y las inasistencias, dejando en un tercer lugar a la lejanía del centro y la responsabilidad económica o los cuidados del hogar. Por último, en relación a sus trayectorias laborales, más de la mitad de los encuestados trabajó alguna vez, mientras que solo el 17,6% lo hacía al momento de la encuesta y algo más de la mitad de quienes trabajaban tenía una antigüedad menor a los seis meses en el empleo.

### Los estudiantes y su participación en el programa

El presente apartado profundiza acerca de las principales motivaciones que expresan los estudiantes para participar del programa, los medios por los cuales conocieron la propuesta en la que participan y los apoyos recibidos para asistir.

El cuestionario consultaba sobre las motivaciones que llevaron al estudiante a inscribirse. Se podría suponer que los aspectos vinculares (influencia o recomendación de familiares) jugarían un papel relevante en las decisiones de los estudiantes dada la edad que tienen los encuestados (sumado a que un alto porcentaje aún vive con sus padres). Sin embargo, si se observa el cuadro 17, la motivación principal para inscribirse al programa es conseguir un mejor trabajo y seguir estudiando cursos que les exijan ciclo básico completo (cada una de las opciones con un 31,5% de respuestas). En este sentido, la conformación del hogar puede generar una mayor presión por la inserción laboral dada la responsabilidad económica que tendría el estudiante.

**Cuadro 17. Motivos para inscribirse al programa según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Para conseguir un mejor trabajo	31,5	28,9	31,5
Porque me lo pedían en mi trabajo actual	1,3	2,3	1,3
Para seguir estudiando cursos que me piden ciclo básico completo	31,5	28,9	31,5
Porque tenía ganas	9,4	18,0	9,4
Porque mi familia o mi pareja me obligó	2,7	1,6	2,7
Porque no tenía otra cosa para hacer	4,0	1,6	4,0
Porque quería dar el ejemplo a mis hijos	0,7	0,0	0,7
Porque mis amigos estaban anotados	3,4	1,6	3,4
Porque me expulsaron del liceo	3,4	3,1	3,4
Sin dato	5,4	3,9	5,4
Mal completado	6,7	10,2	6,7
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

La necesidad de conseguir un mejor empleo puede no solo verse por el lado de ingresar al mercado laboral para obtener una fuente de ingresos, sino además para

mejorar la calidad del empleo, en relación a su actual trabajo.<sup>16</sup> Por otra parte, la intención de continuar en el sistema educativo deja de manifiesto el interés por avanzar dentro de la educación formal. Algo a destacar es que la prioridad que se le da a estas opciones se ve de manera similar en varones y en mujeres.

La voluntad de inscribirse constituye un tercer motivo, tanto para varones como para mujeres (cerca del 10%). Este aspecto puede estar vinculado con las redes de amistad y familiares en las que se encuentra inserto el joven, que pueden aportar tanto el incentivo para la inscripción como el asesoramiento sobre las características del programa.

Esta pregunta cerrada se complementó con una abierta en la que los estudiantes podían expresar otros motivos por los cuales decidieron inscribirse. Aquí los encuestados refirieron a cuestiones sobre la modalidad de la propuesta (les es atractiva por su metodología y les permite culminar el ciclo en menor tiempo). Dentro de este motivo se encuentran cuestiones que podrían referirse al desinterés por el ciclo básico tradicional y la dificultad que percibían de dicho nivel, de allí que la opción de un programa especial pudiera adaptarse a sus preferencias y necesidades. Otra de las razones de inscripción refiere a la recomendación que recibieron por parte de la organización social a la que concurrían o porque directamente los inscribieron desde dichas instituciones.

También aparecen, aunque con menor frecuencia, motivos que refieren a la recomendación que recibieron de familiares y amigos, la sugerencia del centro educativo al que concurría anteriormente, la necesidad de concluir rápidamente el ciclo básico, la motivación personal o el haber contado con problemas de rendimiento, comportamiento o inasistencias que impedían continuar en el mismo centro de estudios o elegir la opción del ciclo básico tradicional (alguna de estas últimas opciones están medianamente contempladas en las opciones de la pregunta cerrada).

Por otra parte, se consultó sobre los medios por los que conoció y familiarizó con el plan. Como se observa en el cuadro 18, seis de cada diez estudiantes (63,1% de los varones y 60,2% de las mujeres) manifiestan haberse enterado de la propuesta a partir de familiares, conocidos o amigos, su red de socialización más cercana.

**Cuadro 18. Medio por el que conoció el programa según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Carteles en el liceo	0,7	1,6	1,1
Por familiares, amigos o conocidos	63,1	60,2	61,5
Por internet	0,0	0,0	0,0
Consulta en el liceo	12,8	9,4	11,2
Expoeduca	0,7	0,0	0,4
A través de un SOCAT, Centro Comunal u otro centro barrial	20,1	20,3	20,1
Sin dato	1,3	3,1	2,5

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

<sup>16</sup> En el apartado anterior se analiza la trayectoria laboral de los encuestados y menos de un 20% se encontraba trabajando al momento de la encuesta, lo que puede dar cuenta de las dificultades para la obtención de un empleo estable que permita sustentarse.

En segundo lugar, los medios por los cuales los encuestados manifestaron conocer la propuesta fueron los Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT), centros comunales u otros centros barriales (20%), los cuales son mencionados también como motivadores de la inscripción en muchos de los casos.

En tercer lugar se reportan las consultas en el liceo. En un futuro estudio de corte cualitativo podría estudiarse si las consultas realizadas en los centros educativos se deben a inquietudes de los propios estudiantes o responden a recomendaciones específicas de las instituciones, dependiendo de la situación particular del estudiante (elementos que también fueron mencionados por los encuestados al momento de indicar motivos de inscripción al programa).

Por otra parte, interesa profundizar acerca de los apoyos recibidos para la concreción de los estudios básicos. En este sentido, se observa que la mayoría de los encuestados no accedieron a becas del MEC para asistir a los programas. Solo un 9% de los encuestados obtuvo beca, pese a que todos se encuentran en el tramo etario que contempla su solicitud.

En suma, los jóvenes encuestados se inscribieron en Áreas Pedagógicas principalmente para obtener mejores trabajos en el futuro y para continuar sus estudios dentro de la educación formal, no evidenciando diferencias en las respuestas de varones y mujeres. El medio por el que se enteraron del programa fue principalmente a través de sus familiares, amigos o conocidos y en segundo lugar a través de su centro barrial, comunal o SOCAT. Finalmente, solo uno de cada diez encuestados obtuvo beca para asistir al programa.

### **Valoraciones sobre el funcionamiento del programa**

Parte de la estrategia educativa de la intervención de Áreas Pedagógicas pretende resolver el problema de culminación de ciclo básico a través de la valoración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, interrelacionando niveles, destacando los aspectos lúdicos y vivenciales de dicho proceso, y potenciando el vínculo estudiante-docente-grupo. Básicamente el problema sobre el cual se diseña el programa es que el sistema educativo formal actual no cuenta con las herramientas suficientes para atender a la singularidad de los procesos educativos que vivencian los jóvenes. Se destacan algunos aspectos que dificultan las trayectorias educativas, como son la evaluación, el sistema de asignaturas anuales, la masificación de las aulas, entre otros (Informe DID, 2014).

En este contexto interesa profundizar en aquellos aspectos que refieren al funcionamiento del plan a partir de las consideraciones de los estudiantes. Se tendrá en cuenta su opinión respecto a la idoneidad y la asiduidad del cuerpo docente y no docente, y la pertinencia de los contenidos desarrollados en los cursos. También se releva información sobre la familiaridad de los contenidos que son aprendidos en el plan, la utilidad que tienen para el estudiante, su incorporación al mercado laboral y su continuidad en el sistema educativo.

Es interesante evaluar este tipo de aspectos para conocer la percepción de los alumnos en relación a una nueva propuesta y estructura curricular que apuesta a una transformación pedagógica, que incluye un trabajo colaborativo por parte de los docentes y un vínculo casi personalizado con el estudiante, con quien se acuerda el tipo de evaluaciones que se realizará (Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales).<sup>17</sup>

### Asiduidad e idoneidad de los docentes

Considerar el nivel de asistencia que el colectivo de profesores tiene en el centro educativo desde la percepción de los estudiantes permite aproximarse a la manera en que estos experimentan la problemática del ausentismo docente, dado que la pérdida de clases podría incidir directamente en sus procesos de aprendizaje, a lo que se suman las consecuencias que la inasistencia de docentes genera a nivel de la gestión del centro. A partir de las variables idoneidad y asiduidad se puede obtener una primera aproximación al tema. No obstante, para identificar en profundidad cuáles son las formas de vincularse entre los actores, así como el funcionamiento cotidiano de cada centro, se requeriría complementar estos hallazgos con abordajes de tipo cualitativo.

Podrían identificarse dos causas del ausentismo docente que están relacionadas no con decisiones de los docentes, si no con el funcionamiento del sistema. Una causa son los criterios y procedimientos de asignación de cargos. Otra es la multiplicidad de actividades más allá de la docencia directa en las que los docentes participan.<sup>18</sup> Debido al multiempleo característico de los educadores (en el ámbito público o privado), muchos se ven en la obligación de dividir sus actividades en diversas instituciones que demandan su presencia (Filgueira, 2005).

El cuestionario incorporó una pregunta sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre la asistencia de sus docentes, identificando si estos faltan a clase: nunca o casi nunca, algunas veces, muchas veces o siempre.

Los datos ponen de manifiesto que los profesores nunca o casi nunca faltan a clase en un 40,6%, y un 36,0%, respectivamente. Casi un 5% dice que faltan muchas veces. Una de las razones que puede explicar la baja ausencia docente sería el tipo de plan y contexto en el que trabajan, o que la dedicación horaria a este programa le implique menos carga horaria. De todas formas hay que tener presente que casi un 20% de los encuestados no contestaron esta pregunta, lo cual deja un importante número de estudiantes de los cuales no tenemos información al respecto.

---

<sup>17</sup> Documento disponible en:

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/Programaseducativosespeciales/peelargo.pdf>.

<sup>18</sup> Las que refieren, por ejemplo, a concursos, cursos de capacitación, reuniones de ATD, integración de mesas de exámenes, evaluación en concursos, integración de comisiones especiales, etc.; todas ellas organizadas por la ANEP.

**Cuadro 19. Asistencia de los docentes**

Los profesores faltan a clase	%
Nunca o casi nunca	40,6
A veces	36,0
Muchas veces	4,7
Siempre	0,7
Mal completado	0,7
Sin dato	17,3
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Por otra parte, uno de los subcomponentes de Áreas Pedagógicas es brindar una propuesta curricular flexible y personalizada de acuerdo al perfil de la población de alumnos. Las características de los estudiantes inscriptos, los contenidos que se imparten y los métodos utilizados son el punto de partida para diseñar la metodología de trabajo (Informe DID, 2014: 77). Una vez que el joven ingresa al programa se reconstruye su trayectoria escolar, priorizando aquellas asignaturas que tiene como previas y evitando que comience el programa con materias que le generen mayor dificultad.

Una de las preguntas refería a la familiaridad que los encuestados tenían con los contenidos que enseñaban los docentes. Un 45,7% de los estudiantes consultados estaban de acuerdo con que los contenidos que se trabajan en clase les resultaban familiares. Esto daría cuenta de la efectividad que presenta la metodología implementada en el plan. Este porcentaje alcanza a las tres cuartas partes de la población encuestada si se incluye a aquellos estudiantes que se encontraban muy de acuerdo con dicha afirmación.

**Cuadro 20. Percepciones sobre el trabajo docente**

Transmisión y pertinencia	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Mal completado	Sin dato	Total
Lo que trabajamos en clase me resulta familiar y se adapta a los conocimientos que tengo de antes	2,5	7,6	45,7	29,1	0,0	15,1	100
Los profesores coordinan su trabajo entre sí	2,9	8,3	47,8	20,9	1,4	18,7	100
Los profesores no saben transmitir sus conocimientos	32,7	36,7	7,9	5,0	1,1	16,5	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Por otra parte, el programa busca que los docentes participen de forma permanente en espacios de coordinación para enriquecer su formación. Áreas Pedagógicas tiene la particularidad de que las instancias de coordinación son obligatorias, a diferencia de lo que sucede en los programas tradicionales, dado que, si bien cuentan con estas instancias, no son obligatorias y no todos los docentes participan de ellas (Informe DID, 2014). Se consultó a los estudiantes qué opinaban sobre la coordinación que se propone por parte de los educadores y si se podían apreciar trabajos que fueran coordinados entre ellos. Casi la mitad de los encuestados se encontró de acuerdo con el hecho de que los profesores coordinaban sus trabajos de manera colectiva y una

quinta parte dijo estar “muy de acuerdo” con la afirmación. Es importante destacar que dos de cada diez estudiantes no contestaron esta pregunta, lo cual deja un porcentaje no despreciable de no respuestas que debe ser contemplado al momento de analizar estas percepciones.

Otro de los subcomponentes que propone el programa es que el equipo docente debe contar con un “perfil adecuado para impulsar la propuesta pedagógica y el trabajo con la población de alumnos” (Informe DID, 2014). Se busca resignificar su rol como referente para la inclusión educativa. De allí que se define el compromiso como uno de los pilares principales para el desarrollo de la tarea educativa.

En Áreas Pedagógicas, se espera que los formatos de evaluación sean innovadores, por lo que se habilita a los docentes al diseño de herramientas didácticas para el desempeño de su rol (Informe DID, 2014). En torno a esta temática, se les consultó a los estudiantes su percepción acerca de cómo los educadores transmiten sus conocimientos. Casi el 70% estuvo en desacuerdo con que los profesores no saben transmitir conocimientos, mientras que casi un 8% está de acuerdo. Nuevamente tenemos un importante porcentaje de no respuesta (16,5%). De alguna forma, esta percepción sobre el rol docente confirma los esfuerzos por impulsar la conformación de un equipo que lleve adelante esta propuesta pedagógica particular junto con el trabajo personalizado con los estudiantes.

#### Relacionamiento con el personal docente y no docente

Los lineamientos que guían la implementación de Áreas Pedagógicas proponen la necesidad de resignificar el rol docente. Por esto, se promueve el vínculo docente-estudiante-centro educativo como factor principal en el proceso de aprendizaje (Informe DID, 2014).

Además de contar con información sobre cómo el alumno percibe el involucramiento del educador con su proceso de formación, también se consultó sobre su opinión respecto al personal no docente. Uno de los inconvenientes que se identifica en Áreas Pedagógicas es la cantidad de alumnos por personal administrativo, el cual es muy elevado para lo esperado y para los recursos humanos con que cuentan las instituciones. Como consecuencia, muchas veces la tarea administrativa termina recayendo sobre los docentes, referentes y adscriptos, lo que genera una disminución en el tiempo que estos actores finalmente le dedican a las tareas de planificación semanal de las clases, actividades y evaluaciones (Informe DID, 2014).

Fue relevante incluir en el formulario que se les presentó a los estudiantes una pregunta respecto a la visión que tenían del involucramiento del personal no docente en el centro educativo. El 84,5% de los encuestados está muy en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que los coordinadores, articuladores y directores no controlan nada, lo cual refleja, de alguna manera, una percepción positiva hacia la labor de dichos actores. Un 80,6% dice estar muy en desacuerdo y en desacuerdo con que estos actores no se preocupan por el estudiante.

**Cuadro 21. Involucramiento de docentes y no docentes en el centro educativo**

Con respecto al resto de las personas que trabajan en el liceo, los coordinadores, articuladores, directores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Mal completado	Sin dato	Total
Sentís que nadie controla nada	61,5	23,0	3,6	2,5	0,4	9,0	100
Sentís que nadie se preocupa por ti	53,6	27,0	2,9	1,4	0,0	15,1	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Estos datos confirman la importancia que este programa pretende desarrollar en torno al aspecto vincular, ya que, según lo expresado por los estudiantes, hay una preocupación por su participación y la manera en que van experimentando su proceso de aprendizaje.<sup>19</sup>

### Percepción sobre la metodología de evaluación

Uno de los subcomponentes del programa plantea que las evaluaciones deben ser “personalizadas, acordadas entre docentes y estudiantes, interdisciplinarias, creativas e innovadoras”. La evaluación es uno de los componentes centrales de la intervención, por ofrecer un modelo diferente al tradicional en el que los alumnos participan de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la estrategia de vínculo pedagógico docente-estudiante (Informe DID, 2014:80).

Finalizado el primer semestre, el alumno junto con su docente valora su proceso de aprendizaje, definiendo la posibilidad de rendir los exámenes correspondientes. De allí que los tiempos de culminación de ciclo básico pueden variar de acuerdo a los tiempos pedagógicos que se trabajen con cada estudiante (Informe DID, 2014). El tipo de evaluación propuesto por el programa implica un proceso cuyo último nivel es un examen, considerado un premio que el alumno logra como resultado del proceso (Informe DID, 2014).

El estudiante elige la modalidad de evaluación que prefiera (oral o escrita, de acuerdo a la que se sienta más seguro). En los exámenes las propuestas son personalizadas en un mismo grupo, lo que da paso a la creatividad del docente para el diseño de las propuestas, y, al mismo tiempo, el tribunal selecciona un docente externo a Áreas Pedagógicas para evaluar (Informe DID, 2014). También se contempla la autoevaluación como una herramienta que permite al alumno valorar sus potencialidades e identificar dificultades.

Para conocer la percepción de los estudiantes en torno a este tema, se les consultó si los profesores los ayudaban a mejorar mostrándoles lo que hacen bien y mal. Más de un 50% de los participantes consideró que a veces o muchas veces recibían este tipo de ayuda por parte de los docentes. Se les consultó también si era frecuente que los educadores señalaran los errores. En este sentido, un 32,0% consideró que a veces

<sup>19</sup> Nuevamente hay un porcentaje no despreciable de estudiantes que no contestaron la pregunta (15%).

esto ocurría, mientras que un 32,7% opinó que nunca o casi nunca se daban estas situaciones. Dos de cada diez estudiantes percibían que sus docentes solo señalaban errores siempre o muchas veces, lo cual no reforzaría el proceso pedagógico docente-alumno que se incentiva desde el programa.

**Cuadro 22. Percepción sobre la evaluación**

Los profesores	Nunca o casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre	Mal completado	Sin dato	Total
Te ayudan a mejorar mostrándote las cosas que hiciste bien y las que hiciste mal	0,7	24,8	29,5	35,3	0,7	9,0	100
Solamente te señalan tus errores	32,7	32,0	10,4	8,3	0,4	16,2	100
Anotan en su libreta cómo te va	9,0	18,3	18,3	35,3	0,4	18,7	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Otro aspecto a tomar en cuenta en esta dimensión es que el 16,2% no contestó a la pregunta, lo cual hace que se deba tomar con moderación el análisis que se hizo de esta pregunta. Si bien no podemos conocer los motivos por los que no se contestó, de alguna manera la no respuesta brinda una percepción de los estudiantes hacia los docentes.

El sistema por el que se deja constancia de los aprendizajes adquiridos es otro de los aspectos que intervienen en el proceso de evaluación. En este programa el desempeño académico de los estudiantes se monitorea a través del registro en una libreta. Existe un cuaderno que contiene las fichas personales de los alumnos y se completa a medida que se implementa el programa. En dicha ficha aparecen el día y la hora en que llegó el estudiante y la información de los exámenes dados, su resultado y la fecha en que los rindió (Informe DID, 2014). Se espera que el docente registre las actividades realizadas por el estudiante en una Libreta del Profesor donde aparecen también las valoraciones que el profesor tiene del proceso de aprendizaje. Más del 50% de los encuestados manifestó que siempre o muchas veces los docentes registran el proceso de aprendizaje en una libreta, dejando casi un 30% de quienes piensan que nunca, casi nunca o a veces se da esta situación de corrección de evaluaciones y seguimiento del estudiante. Sería interesante conocer si el tipo de asignatura que se cursa interviene en la decisión que toma el docente de utilizar o no la libreta para poder inferir si el tipo de temática que trabaja puede condicionar el uso o si responde a una metodología de trabajo particular de cada educador. Hay casi un 20% de estudiantes que no contestaron esta pregunta, lo cual hace que el análisis deba realizarse con precaución.

Finalmente, se les consultó sobre la realización de las tareas domiciliarias. Cerca de un 80% de los varones y casi un 90% de las mujeres indicaron que los profesores les enviaban trabajos para hacer en sus casas. Además, un 30% de los varones y un 20% de las mujeres respondieron que la mayoría de las veces realizan las tareas. La cuarta parte de los encuestados indicaron que son pocas las veces que hacen los trabajos domiciliarios y casi un 20% de las encuestadas también seleccionaron esa opción.

**Cuadro 23. Envío y realización de tareas domiciliarias según sexo**

Envío de tareas domiciliarias	Hombre	Mujer
Sí	78,5	88,3
<b>Realizas las tareas</b>		
Nunca	5,4	3,1
Pocas veces	24,8	19,5
La mitad de las veces	12,8	19,5
La mayoría de las veces	27,5	21,1
Siempre	8,1	23,4
Sin dato	2,7	3,9

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

### Utilidad de los conocimientos

Uno de los elementos que se pueden considerar para evaluar el programa y los procesos de aprendizaje de los estudiantes es conocer la utilidad que estos les atribuyen a los conocimientos adquiridos no solo en relación a su pasaje por el programa, sino también en vistas a su futuro (académico, laboral y personal).

El cuadro 24 permite observar esta valoración. Existe, en general, una percepción positiva respecto a los aportes que generan los cursos. En este sentido, es mínima la proporción de estudiantes (1,8%) que plantea que las clases impartidas son inútiles.

**Cuadro 24. Utilidad de los aprendizajes según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Para la vida	49,7	46,9	48,2
Para continuar estudiando	56,4	64,1	59,7
Para conseguir un mejor trabajo en el futuro	67,1	68	67,3
Para aumentar tus conocimientos	49,0	45,3	47,1
Sentís que lo que das en clase es inútil	2,7	0,8	1,8

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Hay un alto porcentaje (casi un 70%) que mencionan que los aprendizajes son útiles para la obtención de un mejor trabajo. Vale destacar que dentro del grupo de encuestados que estaba trabajando la antigüedad en el empleo era muy baja, lo que puede indicar una precarización de los puestos laborales a los que acceden (que va de la mano de la rotación que es producto de este tipo de trabajos) o a la baja oferta de empleo que hay en el mercado para jóvenes con ese perfil, lo que incentivaría a ingresar a un programa de acreditación para obtener mejores oportunidades en el futuro. Este aspecto puede vincularse con los motivos de inscripción que expresaron los estudiantes: un 31,5% de los consultados se inscribió para obtener un mejor empleo. De allí que puede identificarse como positivo el hecho de que los encuestados hayan percibido una alta utilidad de los aprendizajes alcanzados para obtener un mejor empleo.

En segundo lugar, un 60% menciona la utilidad para continuar estudiando, lo que demuestra un interés por permanecer en el sistema educativo (formal o informal). Este aspecto también alcanzó un alto porcentaje (31,5%) en la pregunta sobre motivos de inscripción.

Por último, aparece la utilidad que proporcionan los aprendizajes para la vida y para aumentar los conocimientos, opciones que rondaron el 50%.

### Clima de aprendizaje en el centro

El análisis de este apartado se centra en la dimensión de clima de aprendizaje, uno de los requisitos fundamentales para el desarrollo y mejora de los centros educativos ya que es el responsable de generar un ambiente estimulante, seguro y enriquecedor, focalizado en el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto interesa conocer la percepción de los alumnos sobre la preocupación y compromiso que los docentes y miembros de los equipos directivos tienen con el alumnado, así como los esfuerzos para generar una red de relaciones sociales que ofrezcan apoyo, acceso e información en el proceso de alcance de metas que se le promueve al estudiante.

Siguiendo lo planteado por Bender es preciso analizar aquellos soportes y recursos que se consideran esenciales para la mejora escolar a través del trabajo articulado entre docentes, familias y tomadores de decisiones. Los autores definen cinco dimensiones para la mejora escolar: liderazgo, lazos entre padres y comunidad, capacidad profesional del personal docente y administrativo, clima de aprendizaje e instrucción. Las dos primeras dan cuenta de las capacidades individuales y colectivas de los centros y la última es la que más afectaría el aprendizaje del estudiante. El desarrollo de estas dimensiones depende de las características que posee el centro como: tamaño, nivel socioeconómico de la zona donde se encuentra instalado, etc. (Bender, y otros, 2006).

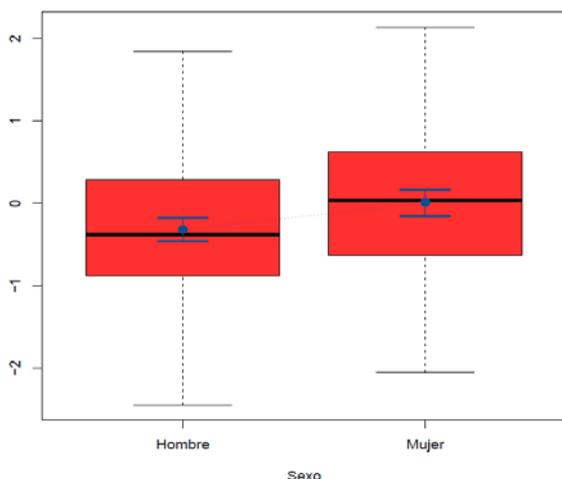
En este documento, debido a la información que poseemos nos concentraremos en una de estas dimensiones, clima de aprendizaje. Para ello se construyó un índice de clima de aprendizaje en el aula, a partir del marco teórico propuesto. Los siguientes ítems fueron los considerados: esfuerzo y voluntad de concurrir a clase, preocupación del docente por el esfuerzo y entendimiento del estudiante, coordinación del trabajo docente y preocupación por la inasistencia de los estudiantes. Para todos los programas se construyó una escala común con promedio 0 y desvío 1.<sup>20</sup>

De acuerdo al diagrama de cajas que se observa a continuación, las mujeres percibirían un mejor clima de aprendizaje. Este análisis podría relacionarse con el clima educativo del hogar que se reporta a partir de la construcción del índice, donde también las consultadas son las que informan sobre un mejor clima educativo en el hogar.

---

<sup>20</sup> En el anexo 1 se presenta la metodología de elaboración del índice.

**Gráfico 3. Clima de aprendizaje en el aula según sexo**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

El diagrama de cajas presentado nos permite conocer la distribución y la dispersión de las opiniones de los encuestados, sin embargo, no nos da información que permita inferir si el clima percibido es bueno, malo o regular.

Por ello, para lograr categorizar las percepciones de los estudiantes, se calculó una escala que identifica niveles de clima de aprendizaje. Dicha escala se construye de la siguiente manera: en primer lugar, se calculó el promedio de respuestas para cada uno de los ítems que componen el índice; en segundo lugar, se calculó el promedio de los promedios, para cada opción de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo); y, finalmente, se establecieron tres puntos de corte que refieren al clima de aprendizaje en el aula (muy bajo – bajo, moderado, alto).<sup>21</sup> El cuadro 25 muestra la distribución de los niveles calculados según sexo.

**Cuadro 25. Niveles de clima de aprendizaje en aula según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Muy bajo o bajo	29,5	17,2	23,7
Moderado	39,6	30,5	35,3
Alto	24,2	35,2	29,1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

En función de los tres niveles definidos, confirmamos las inferencias realizadas a partir del comportamiento del índice de clima de aprendizaje. En este sentido, las mujeres son quienes perciben un mejor clima de aprendizaje, mientras que los hombres sostienen en mayor medida que es bajo o moderado.

### **Intereses y expectativas académicas futuras**

Es numerosa la bibliografía que le atribuye un papel relevante al interés y la motivación de los estudiantes por los procesos de aprendizaje y las propuestas educativas que se les ofrecen en relación a las decisiones que toman con respecto a su continuidad en el sistema educativo (Funes, 2010; Fernández, 2010). Por ello, es

<sup>21</sup> Ver anexo 2, gráfico con puntos corte.

interesante conocer la manera en que el interés y la motivación que tienen los jóvenes por la propuesta educativa inciden en las decisiones que toman respecto a su futuro.

Por otra parte, es pertinente saber si en algún momento de la asistencia al programa los estudiantes tuvieron motivos para dejar de concurrir. La encuesta consultó sobre dos aspectos: intención de dejar en algún momento el programa (y sus respectivos motivos) y las expectativas educativas a futuro. De esta forma, podemos conocer el interés por la continuidad en sus estudios y la utilidad de la propuesta en términos académicos, personales y laborales, y sus expectativas.

En este sentido, el cuadro 26 da a conocer los motivos por los que se pensó en abandonar el programa. Es de destacar que un 71,2% de los encuestados nunca pensó en dejarlo. El alto porcentaje que obtuvo esta respuesta puede deberse al momento en que se aplicó la encuesta, cercano a fin de año, cuando se encontró a aquellos jóvenes que, luego de un año de participación, están en las instancias finales del proceso y ya no van a abandonar por tener muy cercana la meta de acreditación. Pudo haberse perdido un número importante de muchachos que, una vez inscriptos y comenzado el programa, lo hayan abandonado.

En relación a los motivos de posible abandono, un 8% tuvo como motivo principal el laboral, seguido por un 6,1% que respondió que no le gusta el programa y un 4,3% que hizo referencia a las tareas del hogar. Un 4% pensó en dejar el plan por sentirse incómodo con sus compañeros y un 3,6% por el gasto del transporte. Con menor frecuencia aparecen motivos que refieren a la inseguridad dentro del centro o en el trayecto de su hogar a la institución educativa, el cuidado de los hijos,<sup>22</sup> el sentimiento de incomodidad con los profesores, que los amigos no asistan al curso o por considerar que el programa es inservible.

Al preguntarles a los estudiantes si pensaban seguir estudiando el año próximo, la mayoría contestó afirmativamente. Cabe recordar que la encuesta se aplicó sobre finales del año lectivo, por lo que es probable que quienes hayan tomado la decisión de abandonar lo hubieran hecho meses atrás.

---

<sup>22</sup> El bajo porcentaje que recibió esta respuesta puede deberse a que son pocos los jóvenes encuestados que tenían hijos o menores a cargo al momento de la encuesta.

**Cuadro 26. Motivos para abandonar el curso según sexo**

Dejarías de asistir a Áreas Pedagógicas	Hombre	Mujer	Total
Por inseguridad adentro del liceo	1,3	1,6	1,4
Por inseguridad en el trayecto al liceo y tu casa	2,0	3,1	2,5
Por el gasto en el transporte	4,0	3,1	3,6
Por trabajo	11,4	3,9	7,9
Por el cuidado de tus hijos	0	2,3	1,1
Por las tareas de la casa	2,7	6,2	4,3
Porque tus amigos no van	4,0	1,6	2,9
Porque te sientes incómodo con tus compañeros	2,7	5,5	4,0
Por sentirte incómodo con los profesores	0,7	0,8	0,7
Porque no te gusta	7,4	4,7	6,1
Porque no sirve para nada	0,0	0,8	0,4
Nunca pensé en dejar este ciclo básico	68,5	75,0	71,2

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

En lo que refiere a las expectativas a futuro, casi un 40% del total de los encuestados respondió que le gustaría terminar el ciclo básico. La segunda opción, para ambos sexos, fue la de realizar algún curso básico del CETP. Por otra parte, fue alto el porcentaje de mujeres que expresó que querían llegar a la universidad o realizar una carrera terciaria (16,4%), 10 puntos porcentuales más que los varones (6%). Otras de las opciones que aparecen con aproximadamente un 10% de las respuestas son cursar el bachillerato en el CETP o en el liceo, o ir a la universidad o cursar otra carrera terciaria.

**Cuadro 27. Expectativas educativas a futuro según sexo**

Expectativas a futuro	Hombre	Mujer	Total
Terminar el ciclo básico	42,3	37,5	39,9
Realizar algún curso básico del CETP	18,8	12,5	15,8
Hacer bachillerato en el CETP	11,4	9,4	10,4
Hacer Formación Profesional Superior en el CETP	6,7	6,2	6,5
Hacer el bachillerato en un liceo	7,4	13,3	10,1
Ir a la universidad o realizar otra carrera terciaria	6,0	16,4	10,8
Sin dato	4,7	3,1	4,3
Mal completado	2,7	1,6	2,2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

La diferencia observada en la decisión de las mujeres de llegar al nivel terciario es lo que define la diferencia porcentual en relación a quienes indicaron tener intenciones de realizar algún curso básico o bachillerato en el CETP, dado que en esas categorías de respuestas son los varones quienes acumulan la mayor cantidad de respuestas. Por otra parte, es interesante observar cómo pese a que los jóvenes que asisten al plan tienen menos de 20 años y conforman una población con mayores probabilidades de continuar y acreditar niveles de estudios (ya que no tiene una alta extraedad en relación a quienes tienen la edad “teórica” para cursar los diferentes grados), es bajo el porcentaje de quienes tienen intenciones de cursar un nivel terciario o universitario.

Este análisis brinda insumos en relación al perfil de los estudiantes que asistieron al programa y el tipo de intereses y expectativas que fueron construyendo a lo largo de la

experiencia. El conocer la manera en que perciben su futuro académico permite aproximarse a sus expectativas sobre su continuidad educativa y problematizar estos aspectos a partir de un análisis de corte cualitativo que desarrolle con mayor intensidad estas dimensiones.

### **Características de los estudiantes de Áreas Pedagógicas en modalidad cerrada**

La población objetivo de Áreas Pedagógicas modalidad cerrada son aquellos jóvenes que se encuentran en contextos de encierro en el INAU cumpliendo una pena judicial. La condición para su inscripción es tener por delante al menos tres meses de reclusión dado que, de otro modo, no podrían rendir los exámenes ni cursar las asignaturas (Informe DID, 2014). Si bien el programa se desarrolla en siete sedes, los jóvenes que se encuentran privados de libertad son atendidos únicamente en dos centros: el SIRPA Montevideo y la escuela Berro, ubicada en Canelones.

El formulario que se aplicó en este contexto es más pequeño, ya que no cuenta con preguntas abiertas y, si bien abarca todas las dimensiones analizadas en Áreas Pedagógicas modalidad abierta, presenta un número menor de preguntas, principalmente contemplando el contexto en el que se encuentra esta población. Se describe la información relevada en las siguientes dimensiones: perfil social de los estudiantes, trayectoria educativa, trayectoria laboral, participación y valoración del plan.

#### **Perfil socioeducativo de los estudiantes<sup>23</sup>**

Con respecto al perfil de los estudiantes encuestados en la modalidad cerrada, un 84,7% son varones, mientras que un 15,3% son mujeres. Se debe tomar en cuenta que, dentro de la población en contexto de encierro en nuestro país, es notorio el mayor el porcentaje de varones en relación a las mujeres (INAU, 2015; Vigna, 2012).

Es de esperar, entonces, que el porcentaje de quienes asisten a este programa sea mayoritariamente una población masculina. En el cuadro 28 puede observarse que casi un 85% de los estudiantes son varones. En este sentido, más allá de que las diferencias según sexo se deban principalmente a que las proporciones de la población total que está en condiciones de encierro es mayoritariamente masculina, puede darse el hecho de que las mujeres que se encuentran en este contexto tengan aprobado ciclo básico en mayor medida que los varones, lo que disminuye el porcentaje de quienes asisten (Anfitti y otros, 2013).

---

<sup>23</sup> Es importante aclarar que para el caso de los estudiantes de Áreas Pedagógicas en contexto de encierro no se incluyeron preguntas que permitieran construir el índice de nivel socioeconómico y sociocultural del joven como consecuencia de la situación de encierro en la que se encuentran.

**Cuadro 28. Distribución de estudiantes por sexo y edad**

<b>Distribución de estudiantes por sexo</b>			
Hombre	84,7		
Mujer	15,3		
Total	100		
<b>Distribución de estudiantes por edad según sexo</b>			
Tramos de edad	Hombre	Mujer	Total
15 años	5,0	5,6	5,1
16 a 18 años	90,0	94,4	90,7
19 a 20 años	5,0	0,0	4,2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Con respecto a la distribución de la población según las edades, 9 de cada 10 estudiantes tenían entre 16 y 18 años al momento de la encuesta, proporción que asciende levemente entre las mujeres. Se encuentra un 5,1% de mujeres y hombres de 15 años o menos y un 5,0% de varones que tenían entre 19 y 20 años.

### Trayectoria educativa

Conocer la trayectoria educativa previa de quienes asisten a los programas permite una mejor aproximación a las experiencias que estos jóvenes vivieron antes de ingresar al plan, así como a la manera en que ellos perciben que los cursos contemplan sus intereses. A esto se suma lo que implica participar de un programa educativo cuando se está en un contexto de encierro por una causa judicial, lo que complejiza de alguna forma las estrategias que deben desarrollar los responsables del programa para captar la atención de dicha población y lograr los objetivos propuestos.<sup>24</sup>

Se presenta a continuación una descripción general del perfil de la población encuestada a partir de: cantidad de estudiantes que han experimentado repetición en primaria, tipo de curso de ciclo básico al que asistió antes de ingresar a Áreas Pedagógicas y porcentaje de estudiantes que repitieron algún año de ciclo básico. Tal como se observa en el cuadro 29, 5 de cada 10 jóvenes encuestados tuvieron alguna experiencia de repetición en primaria.

En el caso de la repetición en ciclo básico, al menos la mitad de los jóvenes repitió algún año (un 55,1%), siendo más las mujeres que los varones (7 de cada 10). Vale aclarar que, si bien es notoria la diferencia en los porcentajes distribuidos según sexo, el número de mujeres que fueron encuestadas es notoriamente menor en relación a los hombres (100 varones frente a 18 mujeres).

<sup>24</sup> Es importante recordar que no se incorporó la totalidad de las preguntas, lo cual dificulta o disminuye el alcance que se pueda obtener con el análisis de las respuestas. De allí que sería interesante complementar este análisis con un relevamiento de corte cualitativo para conocer con mayor profundidad los discursos de los estudiantes

**Cuadro 29. Repetición en primaria y secundaria, y participación en otro programa de ciclo básico según sexo**

<b>Repetición en primaria y secundaria según sexo</b>			
	Hombre	Mujer	Total
No repitió	2,0	0,0	1,7
Solo primaria	24,0	5,6	21,2
Solo ciclo básico	21,0	27,8	22,0
Primaria y ciclo básico	31,0	44,4	33,1
Sin dato	22,0	22,2	22,0
Total	100	100	100
<b>Cursó otro programa de ciclo básico según sexo</b>			
	Hombre	Mujer	Total
Sí	72,0	83,3	73,7
No	28,0	16,7	26,3
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

En relación a los casos de repetición en ambos ciclos (primaria y ciclo básico), se pudo ver que 3 de cada 10 encuestados repitió los dos niveles. Por otra parte, la mayoría de los encuestados realizó cursos de ciclo básico previos al ingreso al plan (un 73,7%), siendo mayor la proporción de mujeres en relación a la de varones (83,3% y 72,0%, respectivamente). De todas formas, es de destacar que hay un porcentaje importante de estudiantes (principalmente en varones) que nunca habían cursado el ciclo básico antes de ingresar a Áreas Pedagógicas (aproximadamente 1 de cada 4 jóvenes).

En relación al tipo de curso al que asistió previo a Áreas Pedagógicas, en general los encuestados cursaron secundaria (59,3%) y cerca del 20% el ciclo básico tecnológico del CETP. Son más las mujeres que cursaron liceo, en relación a los varones. Por otra parte, es interesante observar que un 16,7% de las mujeres que contestaron la encuesta cursaron anteriormente el programa Aulas Comunitarias, a diferencia de un bajo porcentaje de varones que seleccionaron esa opción.

**Cuadro 30. Tipo de curso al que asistió según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Cursó anteriormente el ciclo básico tecnológico del CETP	20,0	16,7	19,5
Cursó anteriormente liceo	57,0	72,2	59,3
Cursó anteriormente Aulas Comunitarias	6,0	16,7	7,6
Cursó anteriormente algún otro	1,0	5,6	1,7

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

## Trayectoria laboral

Conocer la trayectoria laboral de quienes contestaron la encuesta permite identificar diversos eventos que pudieron incidir en la toma de decisiones con respecto a su continuidad en el sistema educativo. Esta consideración es relevante más allá de referirse a una población que no cuenta con las mismas opciones educativas formales que el resto de los jóvenes de su misma edad.

Las encuestas brindan información sobre el porcentaje de quienes trabajaron alguna vez, la edad en la que entraron al mercado laboral, así como el número de consultados que al momento de la encuesta se encontraban trabajando. Del total de encuestados, 7 de cada 10 trabajaron alguna vez, siendo mayor la proporción de mujeres que contestó afirmativamente la pregunta (casi 8 de cada 10).

**Cuadro 31. Experiencia laboral según sexo**

	Hombres	Mujeres	Total
Sí	69,0	77,8	70,3
No	30,0	22,2	28,8
Sin dato	1,0	0,0	0,8
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Si se observan los resultados para el programa Áreas Pedagógicas abierto (descritos en el cuadro 15), interesa resaltar las diferencia que opera en la inserción laboral de los jóvenes entre las modalidades quienes reportan tener experiencia laboral en modalidad abierta son 54,3% frente al 70,3% en la modalidad cerrada. Diversas pueden ser las razones para estos resultados, resultaría interesante analizarlas a partir de un estudio de tipo cualitativo o de seguimiento de trayectorias.

## **Valoraciones sobre el funcionamiento del plan**

En este apartado se describe la información referida a la percepción que los estudiantes tienen sobre el funcionamiento del plan. Dentro de las dimensiones encontramos la familiaridad de los contenidos que son enseñados a través del plan, su opinión respecto a la asistencia e idoneidad docente, la percepción sobre la coordinación que los docentes realizan de sus trabajos y la opinión sobre la metodología de evaluación aplicada. También se relevan datos sobre perspectivas en relación al involucramiento del personal docente y no docente.

### Asistencia

Como se mencionó en el apartado del programa Áreas Pedagógicas modalidad abierta, considerar el nivel de asistencia del colectivo docente a partir de la percepción de los estudiantes permite una aproximación a cómo es experimentada esta situación desde el punto de vista de los alumnos.

Casi un 40% de los encuestados afirma que sus docentes nunca o casi nunca faltan, mientras que cerca de un 30% consideran que esto ocurre algunas veces. Solo un

2,5% dijo que la inasistencia sucede muchas veces. Se observa una alta tasa de no respuesta (cerca al 30%) que impide conocer la opinión de la totalidad de los estudiantes respecto a este tema.

**Cuadro 32. Asistencia de los docentes**

Los profesores faltan a clase	%
Nunca o casi nunca	39,0
A veces	28,0
Muchas veces	2,5
Siempre	1,7
Mal completado	0,8
Sin dato	28,0
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

### Percepción sobre el trabajo docente

Una de las preguntas que se les hizo a los participantes fue la familiaridad que tenían con los contenidos que eran enseñados. Un 64,4% de los estudiantes está muy de acuerdo o de acuerdo en que los contenidos que se trabajan en clase resultan familiares a los que traían consigo antes de ingresar al programa. Hay poco más de un 10,0% de jóvenes que considera que los contenidos no le resultan familiares (en desacuerdo o muy en desacuerdo). Es importante destacar que casi una cuarta parte de los encuestados no contestaron a la pregunta.<sup>25</sup>

**Cuadro 33. Percepciones sobre el trabajo docente**

Transmisión / pertinencia	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Mal completado	Sin dato	Total
Lo que trabajamos en clase me resulta familiar y se adapta a los conocimientos que tengo de antes	4,2	6,8	23,7	40,7	0,0	24,6	100
Los profesores coordinan su trabajo entre sí	4,2	5,1	29,7	31,4	0,0	29,7	100
Los profesores no saben transmitir sus conocimientos	21,2	25,4	13,6	9,3	1,7	28,8	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

El programa busca, además, que los docentes participen de forma permanente en espacios de coordinación (que son de asistencia obligatoria) para enriquecer su formación. En este sentido, se consultó a los estudiantes si es posible apreciar trabajos que sean coordinados entre los docentes. Si bien hay una alta tasa de no respuesta (cerca al 30%), más del 60% de los encuestados se encontró muy de

<sup>25</sup> Como se mencionó en el análisis de Áreas Pedagógicas modalidad abierta, es necesario tener precaución al describir los datos y realizar inferencias, dado que en las preguntas sobre percepciones y opiniones sobre el programa hay un alto porcentaje de no respuestas que no permite conocer a la población en su totalidad.

acuerdo o de acuerdo con el hecho de que los profesores coordinan sus trabajos entre sí, mientras que aproximadamente un 10% no está de acuerdo con dicha afirmación.

También se consultó sobre la idoneidad de los docentes que forman parte del plan. Una vez más, hay casi un 30% de tasa de no respuesta. Teniendo en cuenta esto, se observa que aproximadamente un 45% de los estudiantes está muy en desacuerdo o en desacuerdo con la frase “Los profesores no saben transmitir sus conocimientos”. Sin embargo, algo menos de la cuarta parte de los alumnos dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Esto cuestionaría en cierto punto la selección del grupo de docentes que trabajan en el plan o la metodología que utilizan para transmitir sus conocimientos, principalmente por el hecho de que se buscan profesores capacitados para trabajar con un perfil particular de estudiantes y que puedan adaptar la propuesta a sus características.

### Percepción sobre la evaluación

Una de las características que tiene este tipo de programas es la peculiaridad de la metodología de enseñanza que se implementa. Se les consultó a los estudiantes con qué frecuencia los docentes los ayudan a mejorar su proceso de aprendizaje mostrándoles qué hacen bien o mal. Casi la mitad de los encuestados opinaron que los docentes siempre ayudan a mejorar marcando tanto aciertos como errores, y un 6,8% opinó que nunca o casi nunca recibe este tipo de apoyo.

**Cuadro 34. Percepción sobre la evaluación**

Los profesores	Nunca o casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre	Mal completado	Sin dato	Total
Te ayudan a mejorar mostrándote las cosas que hiciste bien y las que hiciste mal	6,8	12,7	19,5	48,3	3,4	9,3	100
Solamente te señalan tus errores	31,4	21,2	9,3	11,9	0,0	26,3	100
Anotan en su libreta cómo te va	5,9	16,9	11,0	35,6	0,8	29,7	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

El cuestionario incorporó a este respecto una pregunta control, que consulta sobre la frecuencia con que los docentes señalan solo los errores que se cometen. Se pudo constatar que se mantuvo la percepción positiva por parte de los estudiantes, ya que más de un 50% de los encuestados opinó que estas situaciones no se dan de manera frecuente. Al mismo tiempo, el proceso que el estudiante transita a lo largo del programa generalmente se registra en la libreta del docente y es la constancia a través de la cual se puede observar su avance (Informe DID, 2014). Lo que se intentó conocer con una de las preguntas era qué tan frecuente era el registro en la libreta del rendimiento del alumno ya que, si bien es un aspecto característico de este tipo de planes, no se contaba con información de su uso. Cerca de la mitad de los consultados opinó que era frecuente que sus profesores anotaran en su libreta cómo era su desempeño (algo más de un tercio dice que esto sucede siempre). Estos datos

son similares a los relevados en Áreas Pedagógicas modalidad abierta, lo que indica que, más allá de la modalidad, desde el punto de vista de los estudiantes la manera en que se registra su proceso de aprendizaje es similar para ambos programas.

#### Involucramiento del personal docente y no docente

El compromiso es uno de los aspectos fundamentales que se requiere en los educadores que forman parte del programa, que promueve el vínculo docente-estudiante-centro educativo como factor principal. Por ello, además de contar con información sobre cómo el estudiante percibe el involucramiento del profesor con su proceso de aprendizaje, las encuestas también consultaban sobre su opinión respecto al personal no docente.

El cuadro 35 da cuenta de esta información. Un 64,4% está muy en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que los coordinadores, articuladores y directores no controlan nada, lo cual da cuenta, de alguna manera, de una percepción positiva hacia la labor de estos actores. Un 17% está de acuerdo o muy de acuerdo con que esto sí sucede en el programa.

**Cuadro 35. Involucramiento del personal no docente, coordinadores, articuladores, directores**

En el día a día sentís que en el centro	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Sin dato	Total
Nadie controla nada	41,5	22,9	10,2	6,8	18,6	100
Nadie se preocupa por ti	41,5	24,6	5,1	5,1	23,7	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Un 5,1% de los estudiantes sostiene que coordinadores, articuladores y directores no se preocupan por lo que ocurre en el centro. En algún punto esto daría cuenta de un seguimiento de tipo personalizado hacia el estudiante, dado que más del 65% de los encuestados sostiene que sí se preocupan por él. En esta pregunta hay más de un 20% de no respuesta.

Otro de los aspectos que da cuenta del tipo de involucramiento docente-estudiante así como la percepción de este sobre la implementación del plan es el tipo de utilidad que se le otorgan a los conocimientos adquiridos. En este sentido, en el cuadro 36 se muestra la utilidad de los conocimientos adquiridos según el sexo de los encuestados. Un 5,1% de los encuestados opina que los conocimientos fueron inútiles, opción únicamente marcada por varones.

**Cuadro 36. Utilidad de los conocimientos adquiridos según sexo**

Sentís que lo que das en clase es útil:	Hombre	Mujer	Total
Para la vida	63,0	55,6	61,9
Para continuar estudiando	42,0	44,4	42,4
Para conseguir un mejor trabajo en el futuro	65,0	88,9	68,6
Para aumentar tus conocimientos	52,0	55,6	52,5
Para darle el ejemplo a mis hijos	47,0	72,2	50,8
Sentís que lo que das en clase es inútil	6,0	0,0	5,1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

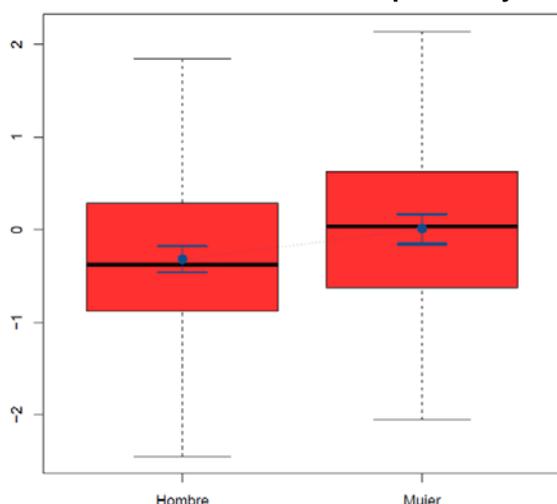
Los aspectos que respondieron con mayor frecuencia los encuestados fueron los referidos a la utilidad de los conocimientos para conseguir un mejor trabajo en el futuro (68,6%). Es de destacar que esta opción es considerablemente más referida por las mujeres (88,9%) que por los hombres (65,0%).

En segundo lugar, los consultados seleccionaron la utilidad para la vida (61,9%) y en tercer lugar para aumentar sus conocimientos (52,5%). Es interesante observar que la mitad de los encuestados opinó que los conocimientos serían útiles para darles un ejemplo a los hijos. Este último aspecto es el que obtuvo uno de los mayores porcentajes de respuestas por parte de las mujeres (72,2%), más allá de que solo el 18,6% tenía hijos.

Es de destacar que tanto varones como mujeres opinan en gran medida que lo dado en clase les sirve para continuar estudiando. Si bien es la opción que recibió menor porcentaje de respuestas, alcanza más de las dos quintas partes de los encuestados. En definitiva, este tipo de respuesta va de la mano con los objetivos que plantea el proyecto de Áreas Pedagógicas, dado que, más allá de la culminación del ciclo básico, se espera que el alumno pueda continuar con sus estudios e ingresar al mercado laboral con un número mayor de herramientas para desenvolver sus actividades.

De acuerdo a lo planteado para el caso de Áreas Pedagógicas abierto, se construyó un índice sobre clima de aprendizaje en el aula que se asocia a las dimensiones definidas por el marco teórico de Bender y otros sobre los soportes esenciales para la mejora educativa. El diagrama de cajas presentado a continuación muestra que las mujeres serían quienes reportan un mejor clima de aprendizaje en el aula, el cual se vería reflejado a través del interés por concurrir a clase, el esfuerzo que se realiza en clase y la percepción sobre la actitud que los docentes muestran hacia el estudiante, ya sea en relación a su rendimiento o hacia su preocupación ante inasistencias o dificultades.

**Gráfico 4. Índice de clima de aprendizaje en el aula según sexo**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

El cuadro 37 confirma lo sugerido a partir del diagrama de cajas: son las mujeres quienes perciben un mejor clima de aprendizaje en relación a los varones. A diferencia de lo que ocurre para Áreas Pedagógicas abierto, en este programa en particular la mayor proporción de respuestas se ubica en el nivel alto, mientras que tanto el nivel bajo como el moderado obtuvieron un porcentaje similar de respuestas. Esto nos permite ver que en esta propuesta los estudiantes consideran que existe un muy buen clima de aprendizaje en el aula.

**Cuadro 37. Niveles de clima de aprendizaje en aula según sexo**

	Hombres	Mujeres	Total
Muy bajo o bajo	16,0	22,2	16,9
Moderado	16,0	16,7	16,1
Alto	41,0	50,0	42,4

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

### Expectativas educativas a futuro

El interés y la motivación que tienen los jóvenes por la propuesta educativa podrían jugar un papel fundamental en las decisiones que toman con respecto a sus estudios. Uno de los objetivos que se plantea el programa es que, además de acreditar el ciclo básico, los estudiantes puedan continuar sus estudios en la educación formal. La introducción de una pregunta de este tipo en el formulario permitió conocer sus intereses y expectativas respecto a la continuidad de sus estudios en el largo plazo. El cuadro 38 presenta los resultados. Cabe aclarar, que entre quienes mencionan su intención de culminar el ciclo básico como máximo nivel de estudios, algunos agregan querer realizar cursos básicos de UTU, dado que estos cursos no acreditan ningún nivel no se los considera en el cuadro.

Los porcentajes son similares para varones y mujeres, aunque entre estas últimas asciende claramente la proporción de quienes quieren cursar estudios terciarios (27,7% frente a un 16% de los hombres). Por su parte, aquellos jóvenes que manifiestan tener la intención de llegar al nivel obligatorio de la educación media (bachillerato en el CETP o liceo) ascienden al 12,7% de los encuestados.

**Cuadro 38. Expectativa educativa a futuro según sexo**

Nivel educativo	Hombres	Mujeres	Total
Ciclo básico	59,0	61,1	59,3
Bachillerato	13,0	11,2	12,7
Formación terciaria - universitaria	16,0	27,7	17,8
Sin dato	12,0	0,0	10,2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Esta distribución en las respuestas muestra que aproximadamente cuatro de cada diez encuestados no pretenden continuar en un nivel superior al ciclo básico, lo que en cierta forma contravendría los objetivos del programa. Este aspecto permite reflexionar y problematizar acerca de la manera en que es motivado el estudiante desde el programa de Áreas Pedagógicas en relación a su continuidad en el sistema educativo.

## **Análisis del perfil de los docentes de Áreas Pedagógicas**

De igual manera que el análisis realizado a partir de las encuestas aplicadas a estudiantes, en el presente apartado se realiza una descripción general del perfil de los docentes que trabajan en el programa en base a sus características personales (conformación de su hogar, edad, nivel socioeconómico) y trayectoria laboral (antigüedad, formación, dedicación horaria a la tarea y al plan). Se incluye, además, una sección sobre la percepción y valoración que tienen sobre el programa en el que trabajan, dimensión que trata aspectos de su rol como educadores, así como de los resultados que la propuesta tiene sobre sus estudiantes. De esta forma, en algunas dimensiones es posible comparar el punto de vista de los alumnos y los docentes en relación a su experiencia en el Áreas Pedagógicas.

Si bien este plan se implementa bajo dos modalidades (abierta y cerrada) que llevaron a un relevamiento y tratamiento de la información diferenciado para el caso de los estudiantes, no se procedió igual para la información obtenida de los docentes. Esta decisión se basa en dos aspectos: en primer lugar, la cantidad de educadores que dictan clases solo en este programa es muy reducida como para generar un análisis diferenciado y, en segundo lugar, a grandes rasgos las opiniones realizadas por los docentes de Áreas Pedagógicas modalidad abierta no difieren de las de aquellos que trabajan en la modalidad cerrada, por lo que se resolvió analizarlas de manera conjunta.

### **Caracterización socioprofesional de los docentes**

Al observar la distribución del sexo de los docentes según su edad, se puede observar una presencia femenina mayor en todos los intervalos de edad analizados (con una proporción de casi 8 de cada 10 docentes mujeres), lo cual da cuenta de una estructura docente fuertemente feminizada, hecho que coincide con la tendencia de docentes general a nivel nacional.<sup>26</sup>

El mayor porcentaje de docentes (tanto hombres como mujeres) se concentra entre los 30 y 39 años de edad, seguido por aquellos que tienen entre 40 y 49 años. A partir de esta distribución podría inferirse que los educadores que participan del programa cuentan con antigüedad y experiencia en su rol.

---

<sup>26</sup> Según la información del último censo docente aplicado por la ANEP en 2007, el 73,5% de los docentes son mujeres y el 26,5% son hombres (ANEP, 2008: 51). Esta información presenta una leve tendencia a la baja en el tiempo, que no es observada para el caso de este programa. A partir de los resultados de la Encuesta Nacional Docente recientemente presentada por el INEE se observa que la distribución de docentes en educación secundaria pública es de 71% mujeres frente al 29% de hombres ([http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PRESENTACION\\_ENCUESTA\\_DOCENTE\\_2015\\_0.pdf](http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PRESENTACION_ENCUESTA_DOCENTE_2015_0.pdf)).

**Cuadro 39. Distribución de docentes según sexo en función de la edad**

	Hombres	Mujeres	Total
29 años o menos	11,1	13,9	13,2
De 30 a 39 años	44,4	37,5	38,5
De 40 a 49 años	22,2	23,6	23,1
De 50 a 59 años	11,1	22,2	19,8
60 años o más	11,1	1,4	3,3
Sin dato	0,0	1,4	2,2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Por otra parte, a partir de los datos sobre antigüedad, puede identificarse la importancia que suele asignarse a la experiencia profesional, particularmente cuando el trabajo cotidiano se desarrolla con jóvenes que presentan trayectorias educativas vulneradas y antecedentes familiares y personales que complejizan sus procesos de aprendizaje. De alguna manera, lo anterior da cuenta del perfil docente que se busca por parte del programa (tanto en modalidad abierta como cerrada).

Algo más del 50% de los docentes encuestados tiene entre 0 y 9 años de antigüedad. A través de los tramos de antigüedad se observa una tendencia hacia una menor antigüedad entre los varones y mayor entre las mujeres.

**Cuadro 40. Antigüedad docente según sexo**

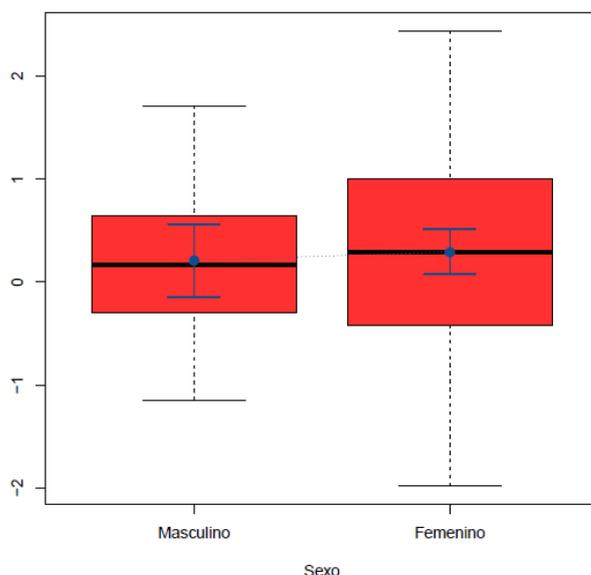
	Hombres	Mujeres	Total
de 0 a 4 años	16,7	18,1	17,6
de 5 a 9 años	38,9	34,7	35,2
de 10 a 19 años	22,2	18,1	19,8
de 20 a 29 años	11,1	20,8	18,7
30 o más años	5,6	6,9	6,6
Sin dato	5,6	1,4	2,2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Del mismo modo que con los estudiantes, con las respuestas de los docentes se elaboró un índice<sup>27</sup> de nivel socioeconómico a partir de la tenencia de una serie de ítems que fueron consultados en el formulario: reproductor de DVD, lavavajilla, televisión, auto, moto, heladera con y sin freezer, teléfono móvil, teléfono fijo, cocina, baño, computadora, conexión a internet, servicio de televisión por cable, cantidad de habitaciones para dormir. A partir del gráfico puede observarse que las mujeres se encontrarían en una situación económica levemente más favorable que los hombres, sin presentar distorsiones que se destaquen para ambos sexos.

<sup>27</sup> En el anexo 1 se detalla el procedimiento de construcción de los índices.

**Gráfico 5. Nivel socioeconómico docente según sexo**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

### Perfil profesional docente

Además de conocer el perfil social del conjunto de docentes que participan de la propuesta, interesa conocer su perfil profesional. El dictado de cursos de educación media, a diferencia de lo que ocurre con primaria, no considera el título docente como habilitante para el ejercicio. En consecuencia, resulta pertinente conocer cuál es el tipo de formación con la que cuentan, tanto a nivel docente como de otros estudios que hayan realizado a lo largo de su carrera profesional y si dicha formación fue culminada.

En primer lugar, el cuadro 41 permite conocer si los encuestados cursaron formación docente. Se puede apreciar que más de la mitad (52,7%) cursó y finalizó dicha carrera. Una proporción también alta de consultados cursó, pero no culminó la carrera (un 36,3%), mientras que casi un 10% no la cursó. Son más los hombres que no poseen formación docente.<sup>28</sup>

**Cuadro 41. Formación recibida en porcentaje según sexo**

<b>Formación docente</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Culminó	33,3	56,9	52,7
No culminó	44,4	34,7	36,3
No posee	16,7	5,6	7,7
<b>Otra formación terciaria o universitaria</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Culminó	11,1	22,2	19,8
No culminó	44,4	45,8	45,1
No posee	33,3	26,4	27,5

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

<sup>28</sup> La información relevada no nos permite saber en qué lugar realizaron estos cursos, lo que permitiría generar un mapa a través del cual se identificara de qué centros provienen los docentes del programa. Sería interesante incorporar en futuros estudios esta pregunta.

Respecto a la realización de otros estudios terciarios o universitarios, casi un 50% comenzó otros estudios pero no los culminó, mientras que un porcentaje cercano al 20% los realizó y culminó. Existe también un alto porcentaje de docentes que no realizó otro estudio terciario o universitario (porcentaje cercano a la tercera parte de los encuestados). Tanto en lo que refiere a la formación docente como a otros estudios terciarios, es mayor la proporción de mujeres que cursa y culmina los cursos que la de varones.

También se consultó a los docentes el año en que ingresaron al programa. A partir de los datos se puede observar que aproximadamente un 65% de los encuestados ingresó entre los años 2011 y 2013, lo que permite caracterizar a la población como docentes que cuentan con escasa experiencia en este tipo de programas. Sin embargo, casi la cuarta parte de los encuestados se encuentra trabajando en el programa desde antes del 2009.

**Cuadro 42. Año en que ingresó al plan según sexo**

	Hombres	Mujeres	Total
Antes del 2009	27,8	23,6	24,2
En el 2009	11,1	4,2	5,5
En el 2010	5,6	1,4	2,2
En el 2011	22,2	20,8	20,9
En el 2012	11,1	26,4	24,2
En el 2013	22,2	23,6	23,1
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

A partir de esta información podría hipotetizarse que el plan comenzó con un grupo de docentes que ingresó en el período anterior al 2009, lo que hizo que se cubriera el cupo destinado para el programa, y que luego se incorporaron nuevos como consecuencia de un recambio que pudo producirse a lo largo de los años. No se cuenta con información de los motivos por los cuales los educadores se desvincularon de la propuesta, pero podría intuirse que uno de los motivos pudo ser el hecho de trabajar con poblaciones vulnerables que complejizan la labor docente, produciendo un desgaste que hace necesario el recambio de centros educativos y propuestas en las que se trabaja.

Se consultó qué porcentaje de horas son dedicadas a Áreas Pedagógicas del total de horas de docencia. A partir de los datos puede observarse que algo menos de seis de cada diez encuestados dedican al programa menos del 50% de las horas totales de docencia que tienen. Esta distribución da cuenta del multiempleo que caracteriza a la profesión docente, ya que la gran mayoría de los encuestados articula su jornada laboral en programas educativos especiales con horas de docencia en otros centros educativos.

**Cuadro 43. Dedicación horaria al plan según sexo**

	Hombres	Mujeres	Total
25% o menos	16,7	20,8	19,8
Entre el 25% y el 50%	33,3	38,9	38,5
Entre el 50% y el 75%	27,8	31,9	30,8
Más del 75%	16,7	6,9	8,8
Sin dato	5,6	1,4	2,2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Un 8,8% trabaja más de la tercera parte de sus horas en estos programas y los hombres más que duplican el porcentaje de mujeres que se encuentra en dicha situación (16,7% y 6,9%, respectivamente).

Por último, para completar aquellos aspectos sobre su formación profesional y dedicación al plan, se consultó a los docentes la frecuencia de asistencia a diferentes actividades de desarrollo profesional, dado que este es uno de los cometidos que pretende implementar el programa. Esto implica que los educadores estén en una formación continua en aspectos didácticos, pedagógicos y de formación general.

Se les consultó sobre actividades de este tipo promovidas desde la inspección, otras instituciones y su centro, y participación en redes de docentes como plataformas virtuales, foros y páginas web que no están incluidas en las iniciativas del centro en el que se trabaja. A partir de los resultados se puede observar que un alto porcentaje de los encuestados nunca asistió a ninguna de las actividades que se mencionan. Podrían encontrarse diversos motivos a estos resultados: falta de interés en participar de estas iniciativas, tiempo insuficiente para participar de actividades fuera del horario laboral, entre otras.

**Cuadro 44. Asistencia a actividades de desarrollo profesional**

Asistió a en 2013 a actividades de desarrollo profesional...	Nunca	1 vez	2 veces	3 o 4 veces	Entre 5 y 9 veces	10 veces o más	Sin dato	Total
promovidas por alguna de las inspecciones	36,3	29,7	16,5	7,7	1,1	2,2	6,6	100
promovidas por otras instituciones (sindicato, instituto de formación docente, universidades, otros)	23,1	22	22	11,0	8,8	7,7	5,5	100
organizadas por su centro (este u otro), incluyendo las reuniones de equipo focalizadas en el mejoramiento de su enseñanza	17,6	16,5	12,1	27,5	12,1	8,8	5,5	100
Participó en una red de profesores (plataformas blogs, foros, grupos presenciales) por fuera del trabajo que realiza en este centro	46,2	8,8	8,8	8,8	7,7	12,1	7,7	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

No se incluyeron preguntas abiertas o más ítems que permitieran conocer estos motivos, por lo que sería interesante abordarlos en otro estudio. Un aspecto a destacar es que las actividades a las que concurren los docentes con mayor frecuencia son aquellas propuestas u organizadas por sus centros, lo que incluye, por ejemplo, reuniones de equipo. Sin embargo, estas actividades las contempla el programa como parte del seguimiento de estudiantes a lo largo de su pasaje por la propuesta.

La situación que se plasma a través del cuadro 44 permite problematizar las posibilidades que tienen los docentes para asistir a las actividades que se proponen y formar parte de espacios que se habilitan para su formación e intercambio con colegas. Uno de los motivos principales para esta inasistencia puede ser el multiempleo, que impide la dedicación horaria a otras actividades que no sean las de docencia. Incluso instancias como las de coordinación que se hacen dentro del centro no tienen alta asistencia, lo que complejiza aún más la situación en que se encuentran los docentes de educación media.

### **Percepción de los docentes sobre los objetivos del plan**

El programa analizado, así como el resto de los programas especiales que se brindan, definen objetivos que desean ser alcanzados a lo largo del proceso. Estos incluyen aspectos esperados por parte de los docentes y del programa (en relación a lo que se pretende sea ofrecido a la población objetivo) y también determinan objetivos a alcanzar por parte de los estudiantes que asisten al programa.

El fin de Áreas Pedagógicas es “contribuir al desarrollo de autonomía, autogestión y apropiación de un proyecto de vida de los jóvenes mediante el desarrollo de oportunidades educativas dirigidas a revertir los fenómenos de deserción y exclusión social” (Informe DID, 2014: 5). Su propósito es que aquellos estudiantes que son identificados como población objetivo y participan del plan puedan culminar el ciclo básico, reinsertándose al sistema educativo o laboral a través de una estrategia pedagógica que se ajusta a las características y experiencias personales que trae consigo el estudiante, adaptando sus niveles de aprendizaje y necesidades al proceso (Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales, s/f: 3).

En este sentido, se consideró pertinente incluir en el cuestionario una pregunta abierta que relevara la noción que los docentes del programa tienen de sus objetivos, permitiendo que definieran hasta tres. Al igual que el resto de las preguntas abiertas, se sistematizó la información a través del agrupamiento de respuestas para poder clasificarlas a partir de la frecuencia con que fueron mencionadas.

El objetivo principal mencionado por los docentes refiere a la reinserción de los jóvenes en el sistema educativo, proporcionando herramientas para integrarlos a la educación formal. Esta mención coincide con el propósito definido por el plan. Áreas Pedagógicas también define como fin el contribuir al desarrollo de la autonomía, autogestión y apropiación de un proyecto de vida a partir de oportunidades educativas. Esto último aparece mencionado por los docentes, pero son pocos los que hacen referencia a ello.

El segundo objetivo mencionado refiere a la adquisición de competencias y habilidades no académicas, como son desarrollar y mejorar los vínculos, establecer vínculos emocionales entre alumno-docente, restablecer la confianza y mejorar la autoestima, entre otros. Áreas Pedagógicas se caracteriza por desarrollar una metodología de enseñanza diferente a la brindada por la educación formal tradicional, en la que se contemplan las particularidades de cada estudiante, diseñando los programas y evaluaciones según los intereses y el perfil que presenta cada uno. De allí que se identifique como segundo objetivo la adquisición de este tipo de habilidades que a través del sistema tradicional podrían no ser identificadas como objetivos principales.

En relación al tercer objetivo, la primera opción es también el desarrollo de habilidades no académicas donde se espera “favorecer el desarrollo de diferentes capacidades, para ampliar expectativas futuras”, “mejorar el autoestima de los alumnos”, “establecer pautas de conducta”.

Si bien son diversas las respuestas mencionadas por los docentes, en términos generales puede percibirse que hay conocimiento de los objetivos que pretende cumplir el programa.

### **Valoración docente de la implementación del programa**

En esta dimensión interesa conocer de qué manera los docentes perciben y evalúan las características del programa en el que trabajan. El apartado está organizado en cuatro dimensiones: opiniones sobre la estructura del plan (aspectos vinculados al diseño tales como la metodología de implementación, evaluación, etc.), percepciones sobre la actividad docente (refiere a la percepción que estos tienen respecto al trabajo cotidiano en el aula), coordinación docente y, finalmente, los aspectos que permiten visualizar en qué medida el plan prepara a los estudiantes para la continuidad educativa (exigencia y preparación). A partir de estos cuatro elementos se describe la experiencia docente en relación con Áreas Pedagógicas.

#### Opiniones sobre la estructura del plan

El programa pretende que los estudiantes acrediten el ciclo básico a través de una metodología de aprendizaje innovadora que no implicaría la disminución de exigencias a lo largo del proceso. Este cometido se vería reflejado a través de la percepción que los docentes tienen sobre la adecuación de la propuesta a la realidad de los estudiantes. En el cuadro 45 puede observarse que casi la totalidad de los encuestados se encuentra de acuerdo o muy de acuerdo con que el programa es adecuado para la realidad de los estudiantes que asisten (94,6% de los encuestados). En este sentido, podría inferirse que los aspectos que caracterizan al plan (metodología innovadora adaptada a las particularidades de los estudiantes según su trayectoria educativa y sus intereses) se estarían cumpliendo.

**Cuadro 45. Percepciones docentes sobre la implementación del plan**

Estructura del programa	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Sin dato	Total
Es adecuado para la realidad de los estudiantes que asisten a este centro	1,1	3,3	46,2	48,4	1,1	100
La metodología de trabajo de este plan está menos especificada de lo que sería necesario	24,2	37,4	25,3	2,2	11	100
Es difícil para el colectivo docente establecer los criterios para evaluar a los alumnos	22,0	47,3	19,8	8,8	2,2	100
En este programa es difícil identificar los avances del estudiante	39,5	50,2	2,2	3,3	4,4	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Por otra parte, se consultó cuál era la percepción en relación a la especificidad de la metodología de trabajo que propone el programa. En general los docentes se encuentran en desacuerdo con que es menos especificada de lo necesario (porcentaje cercano al 60%). Sin embargo, una cuarta parte dice estar de acuerdo con ello. Se debe recordar que una de las características de estos programas es el diseño de una metodología de enseñanza y evaluación diferente a la ofrecida en la educación tradicional, de allí que es parte del desafío de los educadores especificar lo mejor posible la manera en que trabajan con sus alumnos y la forma en que enseñarán los contenidos de las asignaturas. Por lo respondido en la pregunta, buena parte de los consultados opina que es especificada.

Otro aspecto analizado refiere a la evaluación que los docentes realizan sobre la definición de criterios para evaluar a los estudiantes y la dificultad para identificar avances a lo largo del proceso. En primer lugar, se indagó el grado de acuerdo con la frase “Es difícil para el colectivo docente establecer los criterios para evaluar a los alumnos”. La distribución de las respuestas fue heterogénea dado que aproximadamente un 70% se encuentra muy en desacuerdo o en desacuerdo con el hecho de que el establecimiento de criterios de evaluación implique una dificultad, mientras que el resto de los encuestados cree que sí lo es.

Con respecto al grado de acuerdo con la frase “En este programa es difícil identificar los avances del estudiante”, un 90% cree que no es difícil identificar los avances de los estudiantes a lo largo de la implementación. Esto significa que se cumplen los cometidos de la nueva metodología ofrecida a través del plan, que implica un seguimiento del alumno en el que puedan observarse y trabajarse los avances y dificultades que este presenta a lo largo del proceso, lo que ayuda no solo a los destinatarios, sino también a los equipos docentes a cumplir las metas propuestas por la asignatura. El trabajo personalizado puede ser un aspecto que ayude a desarrollar de manera efectiva estos cometidos, ya que los programas se diseñan en función de las características y potencialidades del estudiante.

De acuerdo a los dos aspectos que refieren a la evaluación, hay una percepción positiva no solo del diseño de los criterios, sino también de cómo perciben los docentes que pueden ser trasladados estos cometidos a los estudiantes.

### Percepciones sobre la actividad docente

Otro de los aspectos que interesa analizar refiere al aprendizaje que adquieren los docentes al ser parte de este tipo de programas, principalmente en lo que refiere a la manera en que trabajan con estudiantes con extraedad y con la complejidad que tiene la realidad que afrontan muchos de ellos. Casi el 90% de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que el trabajo en Áreas Pedagógicas permite aprender sobre estos aspectos.

**Cuadro 46. Percepciones docentes sobre su actividad y el compromiso estudiantil**

Actividad docente	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Sin dato	Total
Trabajando en este plan los docentes aprenden sobre la enseñanza a jóvenes con extraedad	2,2	6,6	50,5	38,5	2,2	100
Hay compromiso de parte de los estudiantes con el programa	2,2	6,6	68,1	20,9	2,2	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Por otra parte, se les consultó también sobre la percepción respecto al compromiso que los estudiantes demuestran a lo largo del proceso. Casi un 90% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes demuestran compromiso con el programa. Hay que tener en cuenta, retomando lo planteado en el análisis de las encuestas de estudiantes, que, de acuerdo a la época en que se aplicó el cuestionario, los alumnos que se encontraban concurriendo son aquellos que tienen deseos de culminar el ciclo básico y no pretenden abandonar el programa, lo cual podría incrementar la percepción positiva que los docentes tienen del compromiso demostrado a lo largo de la intervención.

### Percepciones sobre coordinación y trabajo cooperativo

En relación a la percepción de los encuestados sobre el compromiso del equipo docente con el plan, se observa que un 91,2% está muy de acuerdo o de acuerdo con que este compromiso existe. Solo un porcentaje menor al 4% opina que este compromiso no se da entre los equipos. Uno de los cometidos del plan es la redefinición del rol docente en su labor en el programa y en el fortalecimiento del vínculo con los estudiantes. Se busca que los educadores que participan del plan generen un compromiso con este y con el proceso de aprendizaje del alumno, lo cual se refleja en las percepciones que tienen los docentes de su rol dentro del programa.

**Cuadro 47. Percepciones docentes sobre su actividad en el plan**

Coordinación y trabajo colaborativo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Sin dato	Total
El equipo de docentes está comprometido con el plan/programa	1,1	2,2	19,8	71,4	5,5	100
Los docentes trabajan cooperativamente	1,1	6,6	41,8	44,0	6,5	100
El trabajo en clases no fue interdisciplinario	16,5	59,3	19,8	1,1	3,3	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Otro de los aspectos relacionados a la implementación del plan refiere a la opinión de los docentes respecto al trabajo cooperativo, pregunta donde más del 80% afirma que se trabaja de esa manera. Una de las características del programa es el trabajo cooperativo y el involucramiento del docente con la propuesta y la realidad del estudiante, lo que implica reuniones regulares entre los educadores para preparar contenidos. Esto marca una diferencia con la educación formal tradicional, donde estos espacios existen, pero no son obligatorios, lo que disminuye la frecuencia en que se dan este tipo de instancias.

Finalmente, si bien más del 75% de los docentes está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el trabajo en clase no es interdisciplinario, algo más del 20% manifiesta estar de acuerdo con dicha afirmación. Esto demuestra que las percepciones sobre las prácticas cotidianas no son unánimes.

### Valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes

El cuadro que sigue presenta las opiniones de los docentes en relación al tipo de competencias que consideran que los alumnos desarrollan luego de su pasaje por el plan. Se indaga el grado de acuerdo con que los estudiantes alcancen las competencias y conocimientos necesarios para seguir estudiando en bachillerato, así como si logran alcanzar las competencias establecidas en el perfil de egreso de Áreas Pedagógicas. Casi un 80% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con que los alumnos que terminan el programa desarrollaron las competencias necesarias para continuar el bachillerato, y algo menos de una quinta parte se encuentra en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación.

**Cuadro 48. Percepciones docentes sobre la preparación que el programa ofrece a los estudiantes**

Exigencia y preparación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Sin dato	Total
Desarrollaron las competencias necesarias para continuar el bachillerato	3,3	14,3	57,1	22,0	3,3	100
Desarrollaron las competencias que establece el perfil de egreso	1,1	8,8	58,2	27,5	4,4	100
Tienen los conocimientos necesarios para continuar el bachillerato	2,2	22,0	48,4	23,1	4,4	100
El nivel de exigencia académica es menor que en un ciclo básico diurno	34,1	35,2	19,8	6,6	4,4	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

En términos generales, los docentes están de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que los estudiantes que finalizan el programa desarrollan las competencias que establece el perfil de egreso (cerca a un 86%). Casi la mitad de los encuestados está de acuerdo con que los alumnos obtienen los conocimientos necesarios para continuar el bachillerato y un 23,1% se encuentra muy de acuerdo con esta afirmación. Casi una cuarta parte de los consultados está en desacuerdo o muy en desacuerdo con ello.

Los tres aspectos relacionados a los resultados obtenidos a través de la implementación de la propuesta dan cuenta de que la puesta en práctica de una metodología innovadora en relación a la oferta educativa formal de ciclo básico podría brindar una alternativa para quienes se encuentran dentro de la población objetivo de este tipo de programas. A su vez, se puede ver cómo en general los docentes concuerdan con el hecho de que tanto los conocimientos como las competencias adquiridas no solo se adaptarían a los perfiles de egreso, sino que además permitirían a los jóvenes continuar el bachillerato. A este respecto se podría profundizar a partir de algunos análisis de caso sobre dimensiones específicas en las que se sustente el perfil de egreso, particularmente considerando el debate actual que existe en la ANEP en torno a la definición de perfiles de egreso para la educación media básica.<sup>29</sup>

Finalmente, se les preguntó si consideraban que la exigencia académica que propone el plan es menor que la de un ciclo básico diurno. Cuatro de cada diez encuestados opinó que era menor, mientras que siete de cada diez estuvieron en desacuerdo con dicha afirmación. Es interesante prestar atención a la distribución de respuestas dado que problematiza el diseño de los planes de estudios formales de educación media. Si se observan las percepciones de estos docentes, más de las dos terceras partes consideran que Áreas Pedagógicas tendría los mismos resultados a partir de propuestas diferentes, incluso haciendo foco en aquellos estudiantes que presentan problemas para culminar los estudios y egresar al siguiente nivel educativo. En lo que refiere a quienes opinan que la propuesta tiene una exigencia menor que el ciclo básico diurno, se trata de un punto de vista que invita a reflexionar sobre las alternativas y posibilidades que se le dan al estudiante para que continúe sus estudios (siendo este uno de los objetivos que se propone el programa).

### Capacidad profesional e influencia docente

Uno de los cinco soportes esenciales para la mejora escolar es la capacidad profesional de los docentes (Bender y otros, 2006), que depende de los conocimientos, habilidades y disposición con que cuenten el equipo docente y el centro educativo. La labor de estos adultos responsables es fundamental para el crecimiento del estudiante, incidiendo directamente en el clima de aprendizaje que se genera en el aula, así como también en los resultados académicos obtenidos. En este contexto se plantea como necesaria la articulación de los recursos humanos y sociales de la institución para generar cambios y mejoras en las capacidades docentes y a su vez combinar dichas mejoras con los contenidos y habilidades pedagógicas que se imparten en clase.

En el formulario se incorporó una serie de preguntas a través de las cuales se construyó un índice que da cuenta de la capacidad e influencia de los docentes en la estructura y funcionamiento del programa. En relación a la primera pregunta, pueden identificarse ítems que refieren a la frecuencia con que realizó diversas actividades a lo largo del año, el tipo de vínculo que tiene con el equipo directivo y el resto de los

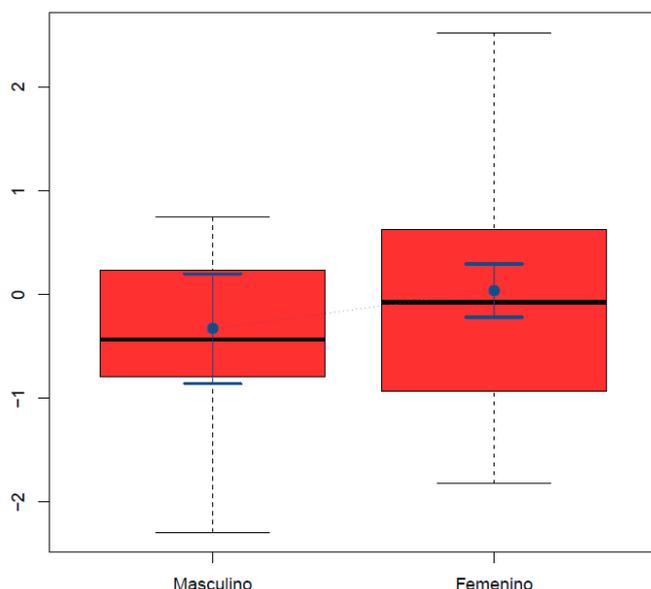
---

<sup>29</sup> El documento elaborado sobre perfiles de egreso para la educación media básica puede consultarse en: [http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes\\_mb2014/libro%20emb140716.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf).

docentes, así como el papel que cumple el centro en el que trabaja en la determinación de ciertas pautas de trabajo. Con respecto a la segunda dimensión, se encuentran ítems que refieren al nivel de incidencia del docente en la definición del contenido de los programas, en el cronograma, en el establecimiento de reglas y pautas de comportamiento estudiantil, en las decisiones sobre cómo se miden los avances en los alumnos, entre otros aspectos. Los índices construidos a partir de los datos dan cuenta de esta información y están analizados en función del sexo.

En relación al primer índice (capacidad profesional), de acuerdo al diagrama de cajas, podría identificarse una percepción más positiva por parte de las mujeres sobre su capacidad profesional en el desempeño del programa (más allá de que es notoria la diferencia de mujeres que contestaron la encuesta en relación a los hombres). Esto incluiría, de acuerdo a lo que se mencionó anteriormente, asistencia a actividades, participación en red profesional, frecuencia con que estableció conversaciones con colegas acerca de diferentes aspectos del programa, percepción sobre la labor del director y centro educativo, entre otros temas.

**Gráfico 6. Índice de capacidad profesional docente según sexo**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

El diagrama de cajas brinda información sobre la dispersión de las opiniones de los encuestados, sin embargo, no permite inferir si la capacidad profesional docente es percibida como alta, baja o moderada.

Por ello, para lograr categorizar las percepciones de los educadores, se calculó una escala que identifica niveles de capacidad profesional. Dicha escala se construye de la siguiente manera: en primer lugar, se calculó el promedio de respuestas para cada uno de los ítems que componen el índice, en segundo lugar, se calculó el promedio de los promedios, para cada opción de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo) con lo que se obtuvo cuatro valores y, finalmente, se establecieron tres puntos de corte que refieren a la capacidad profesional docente (muy bajo o bajo, moderado, alto) (ver anexo 3, gráfico con puntos corte). En

consecuencia, el cuadro 49, muestra la distribución de los niveles calculados según sexo.

**Cuadro 49. Niveles de capacidad profesional docente según sexo**

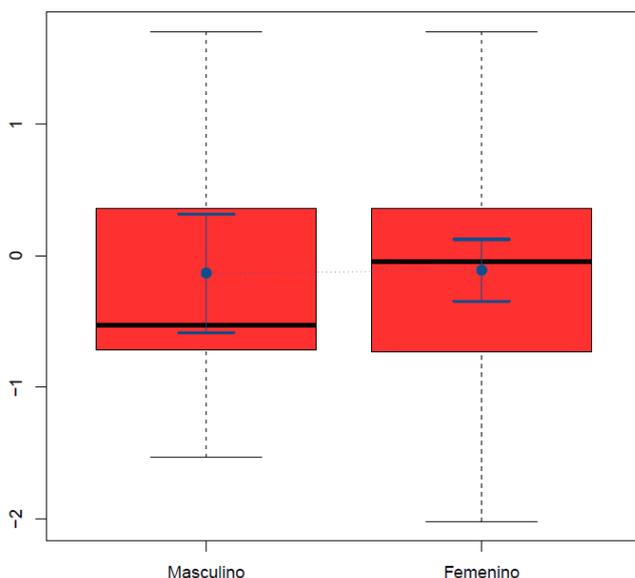
	Hombres	Mujeres	Total
Muy bajo o bajo	38,9	34,7	35,2
Moderado	27,8	29,2	28,6
Alto	27,8	36,1	35,2
Sin dato	5,5	0,0	1,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

A partir de la categorización por niveles observamos que existe una concentración de opiniones en el nivel muy bajo o bajo. Sin embargo, es entre los hombres donde se observa el mayor peso de este nivel en relación a altos niveles de capacidad profesional (38,9% frente a 27,8%), no notándose entre las mujeres esta marcada diferencia, lo que da cuenta de una distribución más homogénea en las opiniones, próxima a un tercio para cada nivel.

En relación al índice sobre influencia docente, se observa una distribución similar para hombres y para mujeres.

**Gráfico 7. Índice de influencia docente según sexo**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Al establecer los niveles de influencia docente a partir del mismo procedimiento descrito para la capacidad profesional, es posible observar cómo son las mujeres quienes tienen una alta influencia en relación a los contenidos y metodologías del plan (50%). En el caso de los hombres, aun concentrando una mayor proporción en este nivel (38,9%), cabe destacar que presentaron una importante proporción de casos sin datos.

**Cuadro 50. Niveles de influencia docente según sexo**

	Hombres	Mujeres	Total
Muy bajo o bajo	16,7	15,2	15,3
Moderado	33,3	30,6	30,8
Alto	38,9	50	48,4
Sin dato	11,1	4,2	5,5

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

### Propuestas de cambios

Dado que uno de los principales intereses de este relevamiento fue conocer las percepciones de los docentes respecto a la implementación del programa, así como sus potencialidades y obstáculos, resulta pertinente recoger las opiniones de los docentes en relación con aquellos aspectos que consideran deberían ser modificados. Para ello se diseñó una pregunta abierta en la que los encuestados podían sugerir cambios mejorar aspectos de la propuesta.

La forma de proceder para el análisis de estas respuestas replicó los pasos seguidos anteriormente en preguntas de este tipo. A partir del reconocimiento de la importancia del sentir docente a la hora de identificar obstáculos o potencialidades en la propuesta es que se construyeron seis categorías de cambios. A saber: recursos humanos (administrativos, docentes y técnicos); recursos materiales; espacios de coordinación entre actores; expansión horaria; aspectos pedagógicos de la propuesta; y formación docente. Entre estos aspectos son tres los que más se destacan entre los docentes encuestados del programa.

En primer lugar, aparecen las menciones referidas a cambios en la infraestructura, categoría que refiere a mejoras en las condiciones de los edificios donde se dictan las clases. Este programa no opera en los centros tradicionales de secundaria, sino que lo hace en locales de organizaciones de la sociedad civil o el Estado. Algunas de las apreciaciones al respecto son: “en el caso de xxx se necesita un local solo para el programa”, “sería bueno un local más grande y más cómodo para desempeñar la labor docente”, “en xxx mejoraría la infraestructura del lugar (mayor espacio)”.

En segundo lugar, aquellas menciones relacionadas a las incorporaciones de recursos humanos (administrativos, docentes y técnicos), en las que se hace énfasis en la incorporación de profesionales para la conformación de equipos multidisciplinarios, sobre todo psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales.

En tercer lugar, se identifican demandas en torno la existencia de más espacios de coordinación en diversos niveles: entre el colectivo docente y con el equipo multidisciplinario, a nivel de inspección y con otros actores de la comunidad.

Cabe destacar que en esta oportunidad varios docentes indicaron transformaciones que encierran más de una de las categorías construidas. Asimismo, no todos los encuestados respondieron esta pregunta. Para Áreas Pedagógicas fueron 64 docentes los que refirieron a algún posible cambio de los 91 encuestados. Por su parte, un

docente dejó de manifiesto que, a su entender, el programa no requiere ningún tipo de transformación.

## **Síntesis**

Se observa, a partir de los datos de los jóvenes que contestaron la encuesta, que el programa nuclea a la población objetivo que se propone y presenta una mayor proporción de hombres que de mujeres. Ocho de cada diez jóvenes están en el rango de edad estipulado, mientras que los restantes son menores de 15 años. La composición familiar de los encuestados está marcada por la cohabitación con la familia, particularmente la madre. La vida en pareja es poco frecuente y se da en mayor medida entre las mujeres.

En el caso de los jóvenes que participan de la intervención de Áreas Pedagógicas en contexto de encierro, la proporción de hombres es mayor (nueve de cada diez), al mismo tiempo que el rango de edad se eleva en relación a la modalidad abierta (entre 16 y 18 años).

La trayectoria educativa de los jóvenes encuestados ha estado marcada por los eventos de repetición. Tanto para la modalidad abierta como para la cerrada más de la mitad tuvieron alguna experiencia de este tipo en primaria, proporción que se incrementa al indagar sobre experiencias de repetición en ciclo básico para quienes cursan la modalidad abierta. A diferencia de lo que ocurre en primaria, donde existe cierta paridad de género, las experiencias de repetición en secundaria son más frecuentes en hombres que en mujeres. El principal motivo para abandonar el ciclo básico es el desinterés frente a la propuesta educativa. En segundo lugar se encuentran las dificultades en el rendimiento, la reiteración de inasistencias al centro y, por último, la distancia a transitar para llegar al centro educativo.

Más de la mitad de los encuestados trabajó alguna vez y los varones son los que cuentan con una proporción mayor de respuestas afirmativas. Sin embargo, los que poseen un empleo en la actualidad son considerablemente menos (17,6% para el caso de Áreas Pedagógicas modalidad abierta), y la mayoría de ellos comenzó a trabajar hace menos de seis meses.

La motivación principal para inscribirse al plan es compartida por los jóvenes que participan en ambas modalidades: conseguir un trabajo en el futuro. Esta razón la asociamos a dos factores. En primer lugar, para aquellos que cursan la modalidad abierta, las características etarias de la población y, en algunos casos, la conformación del hogar (para aquellos que viven con sus hijos, por ejemplo), se puede esperar una fuerte presión por la inserción laboral. Por su parte, quienes se encuentran en contexto de encierro pueden tener esta motivación como forma de reinsertarse socialmente una vez en libertad. En segundo lugar, quienes cursan la modalidad abierta, marcan la intención de continuar en el sistema educativo y lograr acceder a cursos que exijan ciclo básico completo, mientras que los jóvenes de la modalidad cerrada mencionan la importancia de estos conocimientos para su vida en general.

El perfil de los docentes que trabajan en este programa presenta alguna diferencia con los docentes de secundaria en general. Su población se encuentra algo más feminizada: ocho de cada diez docentes encuestados son mujeres. El mayor porcentaje de docentes se encuentra entre los 30 y los 39 años de edad, y más de la mitad de los consultados tenía entre 0 y 9 años de antigüedad al momento de la encuesta. Más de la mitad cursó y culminó formación docente.

En su mayoría los docentes no consideran que la exigencia del plan sea menor a la propuesta por el ciclo básico tradicional. Además, concuerdan en que el plan es adecuado a la realidad que presentan los estudiantes.

Ocho de cada diez encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo en que los estudiantes que terminan el programa desarrollaron las competencias necesarias que les son requeridas para continuar el bachillerato. Por otra parte, en términos generales los docentes están de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que los estudiantes que finalizan el programa desarrollan las competencias que establece el perfil de egreso.

Por último, en relación a los cambios que sugieren para la implementación del plan, se destacan las transformaciones en relación a la infraestructura, particularmente a las carencias edilicias de los espacios donde son dictados los cursos.

## Bibliografía

ANEP (2005) *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992- 2004*, ANEP, Montevideo.

ANEP (2008), *Censo nacional docente 2007*, ANEP, Montevideo.

ANFITTI, Vanessa.; MENESE, Pablo y RÍOS, Ángela. (2013), "Desprotección social en la juventud y delito. ¿De qué manera el riesgo educativo impacta en el comienzo de trayectorias delictivas?", en *revista del INJU Mirada Joven*, Fondo de Iniciativas Juveniles que realiza el INJU.

AZEVEDO, Joao Pedro; FAVARA, Marta; HADDOCK, Sarah; LÓPEZ-CALVA, Luis; MÜLLER, Miriam y PEROVA, Elizaveta (2012), *Embarazo adolescente y oportunidades en América Latina y el Caribe: sobre maternidad temprana, pobreza y logros económicos*, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.

BENDER, Penny; ALLENSWORTH, Elaine; BRYK, Anthony; EASTON, John y LUPPESCU, Stuart (2006), *The Essential Supports for School Improvement*. Research Report, Consortium on Chicago school research, University of Chicago.

DE ARMAS, Gustavo y RETAMOSO, Alejandro (2010), *La universalización de la educación media en Uruguay, Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*, Unicef, Montevideo.

DUSCHATZKY, Silvia (2000), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, Tabaré (2010), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Colección Art. 2 Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, Montevideo.

FERRARI, Rita (2009), "Formación Profesional Básica. Una deuda con la sociedad uruguaya", en *FPB Formación Profesional Básica - Plan 2007*, Tomo I, Montevideo, ANEP - CETP.

FILARDO, Verónica y MANCERO, Ester (2012), *Universalización de la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*, Colección Art. 2, CSIC, Universidad de la República, Montevideo.

FILGUEIRA, Carlos y LAMAS, Claudia (2005), *Gestión en los Centros de Enseñanza Secundaria de Montevideo*, ANEP (documento elaborado por el equipo técnico del Programa MEMFOD), Montevideo.

FUNES ARTIAGA, Jaume (2010), *9 ideas clave: educar en la adolescencia*, Graó, España.

INAU (2015), *Memoria Anual INAU*, Oficina de Planeamiento y Presupuesto de INAU.

INEEd (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, INEEd, Montevideo.

MANCERO, Ester (2003), *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*, Universidad Católica del Uruguay, Tesis de Doctorado.

MARCHESI, Álvaro (2000), “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 23, mayo-agosto 2000.

OCAMPO, José Antonio (2008), *Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización*, en *Revista Nueva Sociedad*, nº 215, mayo-junio.

OEI (2008), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

RODRÍGUEZ, Eduardo y GRILLI, Javier (2013), “La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor”, en *Páginas de Educación*, vol.6, nº 1, enero-junio, Montevideo.

VAILLANT, Denise (2013), “Presentación”, en *Páginas de Educación*, vol.6, nº 1, enero-junio, Montevideo.

VAILLANT, Denise (2007), *La identidad docente*, I Congreso Internacional—Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, PREAL, Barcelona.

VIGNA, Ana (2012), *Análisis de datos del I Censo Nacional de Reclusos, desde una perspectiva de Género y Derechos Humanos*.

YAPOR, Stefanía (2012), *Hacia la inclusión de los excluidos: Análisis de una experiencia de reinserción y reconstrucción de identidades juveniles en Áreas Pedagógicas*, Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

## Anexo 1. Metodología general para la construcción de los índices

En este apartado se explica la metodología utilizada para la construcción de los índices que componen el informe.

El objetivo de construir un índice es resumir lo mejor posible la información de un conjunto grande de variables en una sola medida de resumen, de forma que el incremento o disminución del índice refleje el mismo comportamiento en el conjunto de variables que se incluyen en el índice.

En primer lugar, se seleccionó un conjunto de variables del cuestionario que fueron incluidas para medir un cierto aspecto del individuo. La idea era que estas variables midieran un solo aspecto del individuo, a esto se lo conoce como unidimensionalidad.

La metodología se puede enmarcar en los siguientes pasos:

- Análisis Factorial Exploratorio
- Análisis Factorial Confirmatorio
- Calibración de los parámetros de los ítems utilizando la teoría de respuesta al ítem
- Estimación de los scores del índice utilizando la teoría de respuesta al ítem

Todos los análisis se realizaron con el software R.<sup>30</sup>

### Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

El Análisis Factorial Exploratorio se utiliza para estudiar la dimensionalidad y la estructura del índice que se quiere crear.

Como se construyeron índices unidimensionales, utilizamos esta técnica para detectar a aquellos ítems que se alinean en una dimensión común, los más correlacionados entre sí.

Para este análisis utilizamos la función **fa.poly** de la librería **Psych**.<sup>31</sup> Esta función realiza el análisis exploratorio considerando las correlaciones adecuadas para variables dicotómicas u ordinales (correlaciones tetracóricas o polocóricas).

A aquellos ítems que no se alinean en esa dirección común se los consideran como que no miden esa característica común y son descartados del índice. En otras palabras, los ítems que no tengan una buena carga en el primer factor se van sacando hasta obtener un conjunto de ítems cuya estructura tenga sentido pensarla como unidimensional.

---

<sup>30</sup> R Core Team (2015). R: A language and environment for statistical computing. R foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.

<sup>31</sup> W. Revelle. psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Northwestern University, Evanston, Illinois, 2013. R package version 1.3.2.

## Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Luego de depurar ítems por medio del Análisis Factorial Exploratorio, procedimos a confirmar la estructura sugerida. Para esto se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio.

Para este análisis utilizamos la función **cfa** de la librería “**lavaan**”.<sup>32</sup> Esta función realiza el análisis confirmatorio indicando adecuadamente que las variables utilizadas son ordinales.

### Ajuste

Se tomaron los siguientes criterios para definir un buen ajuste del modelo:

- p-valor: si es menor a 0,05, se consideró que el ajuste era bueno sin mirar nada más, en caso de que esto no se cumpliera, se pidió que se cumplieran los siguientes criterios:
  - CFI: mayor a 0,90
  - TLI: mayor a 0,90
  - RMSEA: menor a 0,10

## Estimación de parámetros TRI

Luego de obtener los ítems que conformarían el índice, se calibraron utilizando técnicas de Teoría de Respuesta al Ítem. Los modelos utilizados pueden variar de acuerdo a la tipología de los ítems, pueden ser modelos dicotómicos, de respuesta graduada o combinación de ambos modelos.

Para este análisis utilizamos la función **mirt** de la librería **mirt**.<sup>33</sup> Esta función permite realizar estimaciones de parámetros de ítems en el contexto de IRT para una variedad enorme de modelos o combinaciones de estos.

Aquellos ítems que no se ajustan bien para el modelo propuesto serían sacados del índice. El criterio de ajuste depende del modelo utilizado. Pero, por lo general, se excluyen aquellos ítems con discriminaciones bajas o con parámetros de dificultad muy extremos.

Es importante aclarar que para la calibración de los parámetros de los ítems se excluyó del análisis a aquellas personas que tenían dos o más valores faltantes.

---

<sup>32</sup> Y. Rosseel. lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2):1–36, 2012.

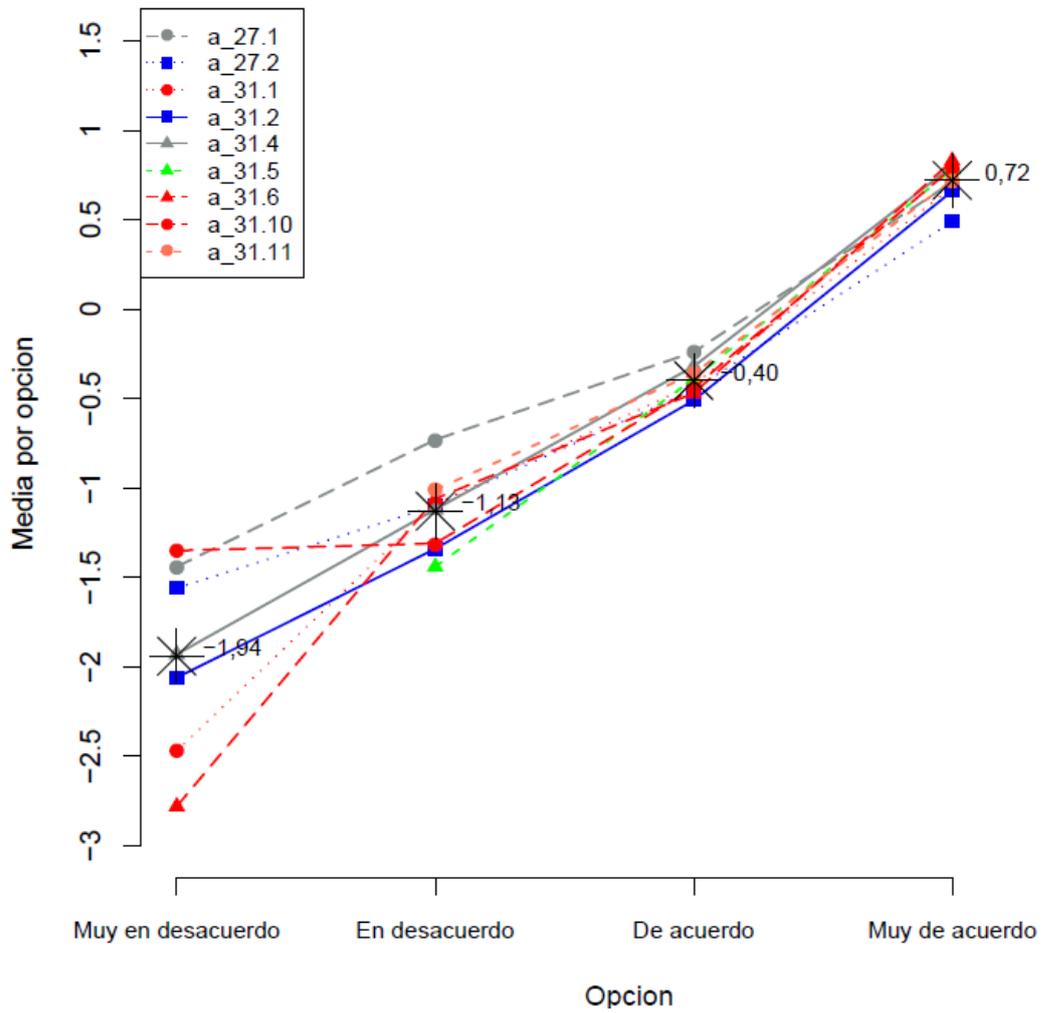
<sup>33</sup> R. P. Chalmers. mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6):1–29, 2012.

## **Score del índice para los individuos**

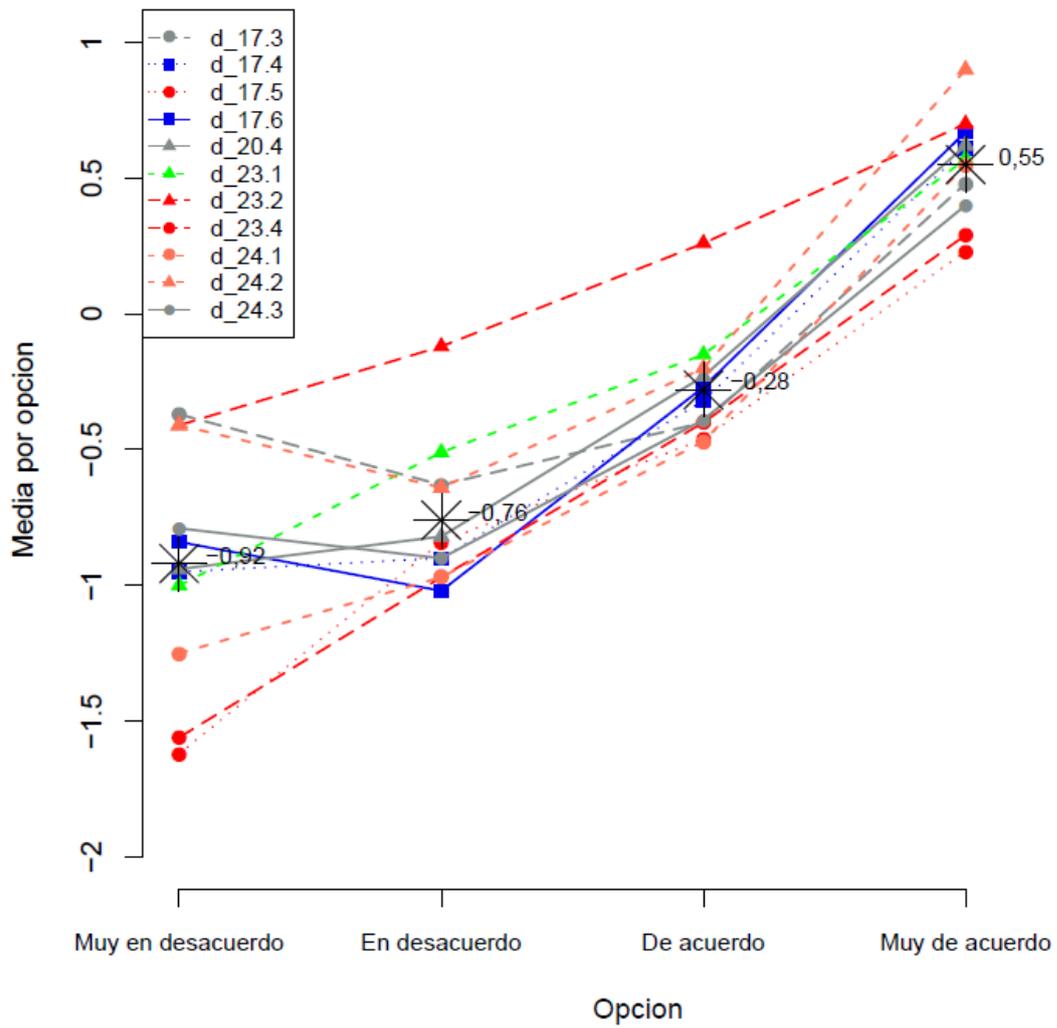
Luego de tener calibrados los parámetros de los ítems, se calculó el *score* para cada individuo. En esta instancia se agregan las personas que habían sido excluidas de la calibración por valores faltantes, introduciendo aquellas que registran hasta 3 valores faltantes, aunque este criterio dependerá del total de ítems que conformen el índice.

En esta etapa utilizamos la función “**fscores**” de la librería “**mirt**”.

## Anexo 2. Construcción de puntos de corte para niveles de clima de aprendizaje en el aula



### Anexo 3. Construcción de puntos de corte para niveles de capacidad docente



#### Anexo 4. Construcción de niveles para influencia docente

