



Documento de trabajo

**Ciclo Básico 2012,
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.), Cecilia Alonso, Vanessa Anfitti 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: 978-9974-8560-5-9

© 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), *Ciclo Básico 2012, 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..... | 2 |
| Capítulo 1. Los problemas para la acreditación de ciclo básico..... | 4 |
| La construcción de propuestas que contemplen necesidades de los jóvenes y adultos.. | 5 |
| ¿Por qué es importante evaluar estos programas?..... | 7 |
| Capítulo 2. El marco de aplicación de la encuesta..... | 9 |
| Diseño del formulario para estudiantes..... | 9 |
| Diseño del formulario para docentes..... | 10 |
| Posibilidades y obstáculos de la encuesta autoadministrada..... | 11 |
| Cobertura..... | 12 |
| Capítulo 3. El Plan Ciclo Básico 2012..... | 16 |
| Caracterización socioeducativa de los estudiantes..... | 18 |
| Caracterización socioprofesional docente..... | 39 |
| Síntesis..... | 57 |
| Bibliografía..... | 60 |
| Anexo 1. Metodología general para la construcción de los índices..... | 62 |
| Anexo 2. Construcción de puntos de corte para niveles de clima de aprendizaje en el aula..... | 65 |
| Anexo 3. Construcción de puntos de corte para niveles de capacidad docente..... | 66 |
| Anexo 4. Construcción de niveles para influencia docente..... | 67 |

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 la encuesta a estudiantes y docentes del programa Ciclo Básico 2012. El objetivo principal de este informe es brindar información sobre las características y percepciones de quienes estudian y trabajan en este plan, profundizando en sus trayectorias educativas y laborales, sus opiniones y sentires respecto a particularidades de la propuesta.

El plan Ciclo Básico 2012 se propone como principal objetivo “contribuir a la reducción de la desigualdad social de la población, mediante el desarrollo de oportunidades educativas dirigidas a revertir los fenómenos de deserción y exclusión del sistema en el marco de la universalización de la educación media, que favorezcan su integración a la vida social, cultural y profesional, que promueva la participación democrática en el ejercicio de su ciudadanía” (Informe DID, 2014: 7). Es una propuesta dirigida a jóvenes de entre 15 y 20 años que por diversos motivos no han culminado o no se han inscripto en la educación media básica.

A partir del reconocimiento de la existencia de un conjunto importante de jóvenes que se desvinculan del sistema educativo formal sin culminar el ciclo y reconociendo que estos tienen necesidades e intereses distantes a las que pueden tener las personas mayores de 21 años que no han culminado este nivel de estudios, el Ciclo Básico 2012 surge como iniciativa específica para esta población. Esta iniciativa tiene como principal antecedente el plan Ciclo Básico 2009, pero presenta considerables diferencias de diseño.

El informe se estructura a partir de tres capítulos, cada uno de ellos abarca un área temática y pueden ser leídos 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 estudiantes que trabajan y estudian en el marco de este plan. Se detallan sus percepciones respecto a la implementación plan, 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.¹

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

¹ Por mayores referencias, ver el capítulo 5 del *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014* del INEEEd.

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 ambiciosa² 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

² 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 el Plan Ciclo Básico 2012.

Diseño del formulario para estudiantes

Los formularios fueron diseñados por el INEEd 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 referente³ 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

³ 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 sesgos⁴ 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

⁴ 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.⁵ 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.⁶ 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

⁵ 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.

⁶ 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 centros⁷ 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%).

⁷ 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.⁸

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.⁹ 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.

⁸ 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.

⁹ 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 Plan Ciclo Básico 2012

Antes de adentrarnos en el análisis de la información que reporta la encuesta aplicada, resulta pertinente una breve caracterización de la propuesta de forma de retomar los principales objetivos, su estructura curricular y los elementos que se consideran característicos para el desarrollo pedagógico de la propuesta, aspectos que luego son evaluados por docentes y estudiantes en la encuesta realizada.

Este plan se propone brindar la oportunidad de concluir la educación media básica a jóvenes y adultos a partir de una propuesta pedagógica innovadora. Para ello, los cursos se estructuran a través de tres espacios educativos (seminarios-praxis), de forma que se elimina el cursado exclusivo por asignatura. Cada seminario se cursa de forma semestralizada, por lo que este ciclo tiene una duración de tres semestres (un año y medio). Aquellos que opten por esta modalidad deben pasar por los tres seminarios con independencia del ordenamiento que se decida. Las propuestas de seminario-praxis actualmente desarrolladas tienden a enfatizar en distintas áreas de interés: artística, tecnológica científica/humanística, deporte, recreación y salud. Si bien estos son los ejes transversales del currículo, el plan dispone de espacios para las siguientes asignaturas: Español, Matemática, Historia, Geografía, Educación Física, Inglés y Formación para la Ciudadanía y el Trabajo.

De esta manera:

El seminario-praxis se concibe como un espacio de formación integral a partir de situaciones problema de contexto y del mundo de hoy, con perspectiva crítica y transformadora de la realidad; y es una forma de organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se apoya en la conjunción de la teoría y la práctica para abordar la resolución de un problema o desafío mediante la actividad participativa del estudiante, a través del ensayo creativo que este hace de sus capacidades, conocimientos y destrezas, utilizando variados recursos. En el seminario, si bien hay docentes y estudiantes, todos participan de un desafío o tarea que contribuya a modificar la realidad sobre la que se indaga e interviene. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo (Artículo n° 10 complemento de RC 81/5/11 “Consejo de Educación Secundaria resuelve aprobar las bases del modelo curricular Ciclo Básico para Estudiantes Extraedad de 15 a 20 años”, diciembre de 2011).

Para cumplir con los objetivos propuestos y para la adecuada implementación de los diferentes seminarios, el plan contempla la incorporación de nuevos actores y roles en el centro educativo, nuevas dinámicas de aula, la transformación de las tradicionales metodologías de evaluación de los aprendizajes y el énfasis en la coordinación entre actores.

Al hablar de nuevos actores nos referimos al rol pedagógico del coarticulador, desempeñado por un profesional, no necesariamente del área de educación, que tiene la función de articular las diferentes actividades en el marco de cada seminario y aportar su saber especializado cuando corresponda. Esta figura se despliega en espacios internos y externos al aula. Los coarticuladores ingresan por llamado y son seleccionados por el centro educativo una vez conformados los grupos e iniciados los cursos, luego de haber acordado los ejes curriculares del seminario entre dirección,

docentes y estudiantes. Es de destacar que este plan no tiene una propuesta de programa predeterminada, más allá de los lineamientos generales y las asignaturas fundamentales antes mencionadas. Esta dinámica es uno de los aspectos más innovadores del plan, que propicia la conformación de los distintos ejes temáticos a partir de las características específicas de los alumnos y el contexto territorial.

Por otra parte, el perfil del coarticulador está fijado por el CES, que dispone que este deberá poseer:

Iniciativa para introducir en forma creativa y pertinente los problemas reales o desafíos genuinos de un campo de conocimiento, experticia, idoneidad, en el marco de un proyecto liceal. **Disposición** para la innovación y el cambio a través de la reflexión crítica en y sobre la práctica. **Empatía** para establecer buenos vínculos con los diferentes actores liceales (jóvenes y adultos), sustentados en la capacidad de escucha y disposición para el diálogo constructivo. **Competencia** para integrarse al trabajo con el colectivo docente en los diferentes espacios y actividades: seminarios Praxis, coordinaciones, salidas, etc. **Compromiso** para colaborar en el desarrollo personal e integral del estudiante en el marco del perfil de egreso, sustentado en los conocimientos necesarios vinculados “al saber hacer para hacer y el hacer para el saber”. **Voluntad** para el trabajo en red con la comunidad en la que el centro educativo se encuentra inmerso (Artículo n° 13 complemento de RC 81/5/11 “Consejo de Educación Secundaria resuelve aprobar las bases del modelo curricular Ciclo Básico para Estudiantes Extraedad de 15 a 20 años”, diciembre de 2011).

El plan también se plantea un perfil de docente,¹⁰ entendiendo el rol que este desempeña en la construcción de la propuesta fundamentalmente en los seminarios-praxis. En resolución del CES se estipula que los profesores de este plan deberán presentar “disposición para la innovación y el cambio a través de la reflexión en y sobre la práctica” (Resolución del CES 36/21/2012/Oficio-261/12 RR del 25 de junio de 2012). Al mismo tiempo, se establece que quienes trabajen en esta iniciativa deberán tener dedicación exclusiva en el turno, 15 horas reloj de lunes a viernes, destinadas tanto al trabajo en el aula como a los espacios de coordinación, salidas con estudiantes y atención a las familias.

La evaluación es entendida como un proceso que contribuye al desarrollo de las competencias previstas en el perfil de egreso¹¹ apuntando a la comprensión de los diferentes saberes y su relación con el mundo del trabajo.

El desarrollo del plan, desde su diseño, está transversalizado por la coordinación entre actores en diferentes niveles. Un primer nivel local, corresponde a los espacios dentro del centro educativo. Estos contienen: la coordinación entre el colectivo de educadores a la hora de planificar la docencia compartida (más de un profesor durante el dictado

¹⁰ Más allá de esta expresión de intención en el perfil docente, la selección se realiza a partir del mismo orden de prelación que el resto de los cargos de docencia en secundaria.

¹¹ Según el artículo n° 23, la evaluación se trabajará en el entendido de que el plan busca “Ampliar conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general, que le permita participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol proactivo, crítico, creativo y responsable, que incluya los conocimientos necesarios desde ‘saber para hacer’ y el ‘hacer para saber’”.

de la clase) y la coordinación interna del centro educativo (docente, director, coarticuladores). En un segundo nivel central hace referencia a la coordinación entre cada centro educativo con la coordinación del plan, en este tipo de instancias se tratan cuestiones de diversa índole, como: “ajustes administrativos (designación de docentes, de coarticuladores, por ejemplo), dimensiones pedagógicas (definición y evaluación de competencias, estrategias de seguimiento en caso de no acreditación al cabo del año y medio), cuestiones cotidianas de su marcha (disponibilidad de recursos edilicios y materiales, cambios de equipos directivos y/o docentes año tras año)” (Informe DID, 2014: 49). Un tercer nivel externo, en el que se impulsa el trabajo en red con otras instituciones (INJU, MIDES, Centros Juveniles, entre otras) de forma de dar asesoramiento a potenciales beneficiarios del Plan (este espacio depende en mayor medida de la predisposición del centro educativo y de los espacios territoriales para el trabajo en red).

Caracterización socioeducativa de los estudiantes

A efectos de tener una mejor aproximación a las características de los adolescentes y jóvenes que participan de esta propuesta se realizará el análisis de algunas variables personales y familiares (distribución de sexo, edad, composición del hogar). Al mismo tiempo, se repasarán sus trayectorias educativas y laborales para conocer, al menos en términos generales, las experiencias previas y los motivos enunciados para revincularse al sistema educativo.

Un primer elemento a destacar es la distribución por sexo de los estudiantes. A partir de las estadísticas nacionales sabemos que existe, sobre todo en los primeros años de secundaria, una mayor tendencia de abandono por parte de los hombres que de las mujeres. Esta situación muchas veces es relacionada con la necesidad de una más pronta inserción laboral para asumir responsabilidades económicas en el hogar. En consecuencia, se esperaría encontrar en estos programas, enfocados en jóvenes con extraedad, una mayor proporción de varones. Esta situación se corrobora entre los estudiantes que respondieron la encuesta: el 56,4% son hombres y el 43,6% mujeres.

En segundo lugar, bajo la premisa de que este programa está focalizado a jóvenes entre 15 y 20 años, interesa saber en qué medida la población asistente hacia fines de 2013 cumplía con este criterio. El cuadro 4 presenta los resultados.

Cuadro 4. Distribución de edades según sexo

| Edad | Hombres | Mujeres | Total |
|------------------|---------|---------|-------|
| Menos de 15 años | 0,0 | 3,1 | 1,4 |
| 15 a 20 años | 97,6 | 92,1 | 95,2 |
| 21 a 25 años | 1,2 | 3,1 | 2,1 |
| Sin datos | 1,2 | 1,6 | 1,4 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Observamos cómo, en términos generales, la población participante de esta propuesta se ajusta a los criterios de focalización estipulados, ya que un 95,2% de los

estudiantes se encuentra en la franja etaria correspondiente. Hay una proporción mínima de mujeres menores de quince años (correspondiente a 4 alumnas de 14 años), al igual que un conjunto de jóvenes mayores a la edad techo que plantea la iniciativa (6 estudiantes tenían entre 21 y 25 años).

Por otra parte, interesa conocer cómo se conforman los hogares de los alumnos encuestados. Al considerar la cantidad de personas por hogar, algo más de la mitad (55,1%) vivía en hogares con hasta cuatro personas, lo que está algo por encima del promedio nacional (tres) tomando como fuente de información del Censo de población 2011.

El primer aspecto a considerar es que no existen mayores diferencias entre la conformación de los hogares de estudiantes hombres y mujeres, con la excepción de la convivencia con hijos propios (11,8% de las mujeres frente a 0,0% de los varones). Esta información merece destaque, ya que no hace más que constatar una problemática asociada al abandono del sistema educativo que afecta a las estudiantes: la maternidad temprana.

Cuadro 5. Composición del hogar según sexo

| Cantidad de personas en tu hogar | Promedio de personas | | |
|----------------------------------|----------------------|---------|-------|
| | 4 | | |
| Con quién vives en tu casa | Hombres | Mujeres | Total |
| Padre y madre | 34,8 | 35,4 | 35,1 |
| Solo madre | 26,2 | 26,0 | 26,1 |
| Solo padre | 4,3 | 2,4 | 3,4 |
| Madre y pareja del madre | 15,9 | 13,4 | 14,8 |
| Padre y pareja del padre | 2,4 | 0,8 | 1,7 |
| Pareja | 2,4 | 11,0 | 6,2 |
| Hijo propio | 0,0 | 11,8 | 5,2 |
| Hijo de la pareja | 0,6 | 0,8 | 0,7 |
| Hermanos | 68,9 | 66,1 | 67,7 |
| Otros | 22,6 | 18,9 | 21 |

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

Dado el rango etario en el que se concentra el programa, es esperable que aquellas mujeres que manifestaron ser madres hayan tenido a sus hijos en la adolescencia (período comprendido entre los 10 y los 19 años, según la Organización Mundial de la Salud). Esta es la situación del 89% de las encuestadas (16 de las 18 consultadas). Si bien no contamos con información suficiente respecto al momento preciso en que estas jóvenes fueron madres, sí podemos aproximarnos al momento del nacimiento de su primer hijo considerando si dicho evento ocurrió antes, durante o luego de su incorporación al plan. Se constató que en la mayoría de los casos esta situación se dio antes del ingreso al plan y con posterioridad a la finalización de la educación primaria, por lo que podríamos pensar que pudo haber influido en la decisión de desafiliación inicial.

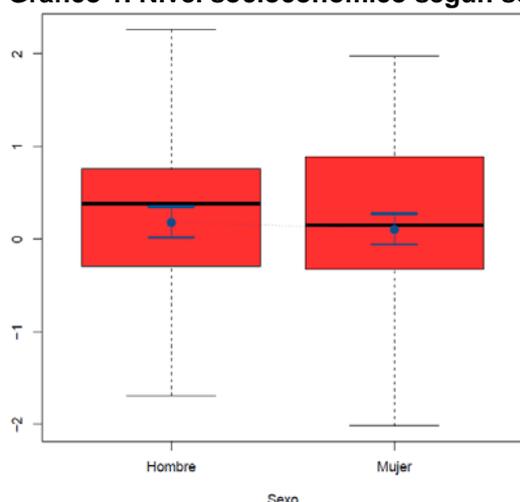
Por su parte, una proporción alta de jóvenes vivía con su madre (76%), porcentaje que cae de manera considerable al ver la convivencia con el padre (40,2%). A partir de esta información, observamos que una proporción importante de estos jóvenes

proviene de hogares con jefatura unipersonal y femenina. Además, el 67,7% de los encuestados cohabitaba con hermanos. Se constató, aunque en menor medida, que existían también hogares extensos, es decir, aquellos que son compartidos con miembros de la familia en segundo grado de relación: tíos, primos y abuelos.

Para finalizar esta caracterización se considera el nivel socioeconómico de los hogares de los encuestados a través de la construcción de un índice de nivel socioeconómico¹² a partir de la posesión de ciertos 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 cable y cantidad de habitaciones para dormir.

Los diagramas de caja, presentados en el gráfico 1, nos permiten describir de manera gráfica la distribución de una variable continua (en este caso el índice de nivel socioeconómico). Las líneas en los extremos que sobresalen de las cajas indican cuál es el rango de la variable (a excepción de valores raros), las cajas indican dónde se concentra el 50% central de la distribución y la línea negra que atraviesa la caja coincide con la mediana¹³ del índice. Además, se agregó la media con su respectivo intervalo de confianza (punto dentro de la caja con bigotes).

Gráfico 1. Nivel socioeconómico según sexo



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

Como se observa en el gráfico, la distribución, la mediana y la media del índice de los hogares de los estudiantes hombres se encuentran levemente desplazados hacia valores más altos del índice, sin embargo, la diferencia entre el promedio para hombres y para mujeres no resulta estadísticamente significativa.

¹² 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.

¹³ La mediana es el valor que particiona a la mitad un conjunto de datos una vez que estos han sido ordenados de acuerdo a su magnitud en forma ascendente, de forma tal que el 50% de las observaciones tienen valores menores o iguales que la mediana y el restante 50% tienen valores mayores o iguales al de la mediana.

Trayectoria educativa y laboral de los estudiantes

Conocer la trayectoria educativa previa de los alumnos permite una mejor aproximación a las vivencias con que estos ingresan en el programa. Por ello, el presente apartado reporta información respecto a algunos eventos experimentado por los encuestados: acceso a educación media, modalidad de cursado, motivos de abandono, y repetición en media y primaria.

Quienes participan de esta propuesta, además de haber culminado primaria, en su mayoría sostienen haber realizado cursos de educación media básica (86,6%). Sin embargo, solo algo más del 60% de los encuestados reportó información sobre la modalidad de curso realizado.

Cuadro 6. Acceso al ciclo básico previo al plan según sexo

| Modalidad que cursó | | | |
|---|---------|---------|-------|
| | Hombres | Mujeres | Total |
| Cursó anteriormente ciclo básico tecnológico (CETP) | 10,4 | 10,2 | 10,3 |
| Cursó anteriormente formación profesional básica (CETP) | 1,8 | 2,4 | 2,1 |
| Cursó anteriormente liceo | 48,8 | 48,8 | 48,8 |
| Cursó anteriormente Aulas Comunitarias | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Cursó anteriormente algún otro | 2,4 | 1,6 | 2,1 |
| Veces que cursó ciclo básico | | | |
| | Hombres | Mujeres | Total |
| Una vez | 72 | 80,3 | 75,6 |
| Dos veces | 13,4 | 7,9 | 11 |
| Tres veces | 0,6 | 0 | 0,3 |

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

La opción mayoritaria para el cursado de este nivel de estudios es el formato liceo (48,8%), seguida por ciclo básico tecnológico del CETP (10,3%). Asimismo, observamos menor incidencia de inscripción en programas de revinculación implementados a partir del año lectivo 2008 (Aulas Comunitarias / formación profesional básica). Es de destacar que no se aprecian diferencias de sexo en relación a la modalidad cursada.

En relación con la cantidad de veces que estos jóvenes han tomado la iniciativa de ingresar a la educación media, la mayoría lo ha hecho una sola vez (75,6%), mientras que algo más de uno de cada diez comenzó el cursado del ciclo básico al menos dos veces, y muy pocos lo han hecho hasta en tres ocasiones.

Otro elemento a considerar en el análisis de la trayectoria educativa es la cantidad de estudiantes que han experimentado uno de los eventos de riesgo que influye de forma directa en los logros de aprendizaje: la repetición.

Tal como se observa en el cuadro 7, casi nueve de cada diez encuestados de este plan han repetido algún grado en educación primaria o secundaria. Entre los que experimentaron este evento, 13,7% sostuvo que repitió solo el nivel primario. Por su parte, la repetición solo de secundaria y la de los dos niveles ascienden al 38,1%.

Cuadro 7. Repetición en primaria y secundaria según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-------------------------|---------|---------|-------|
| No repitió | 4,3 | 15,7 | 9,3 |
| Solo primaria | 12,8 | 15 | 13,7 |
| Solo ciclo básico | 40,2 | 35,4 | 38,1 |
| Primaria y ciclo básico | 41,5 | 33,9 | 38,1 |
| Sin datos | 1,2 | 0 | 0,8 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Se observa que la proporción de consultados que experimentó el no pasaje de grado aumenta al inicio de cada nivel; el aumento es más marcado en secundaria que en primaria. Mientras que la diferencia en la proporción de repetición entre primero y segundo de primaria es de 5,5 puntos porcentuales, para el caso de secundaria es de 11,3 puntos porcentuales. Existe cierta evidencia acumulada respecto al impacto que la repetición en ambos niveles tiene en relación con la continuidad educativa de los estudiantes y la decisión de abandonar (Fernández, 2010).

Cuadro 8. Porcentaje de repetición en primaria y secundaria por grado según sexo

| Repitió | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------------|---------|---------|-------|
| 1° primaria | 17,7 | 21,3 | 19,2 |
| 2° primaria | 14 | 13,4 | 13,7 |
| 3° primaria | 12,2 | 7,9 | 10,3 |
| 4° primaria | 7,9 | 7,9 | 7,9 |
| 5° primaria | 6,7 | 3,1 | 5,2 |
| 6° primaria | 3,7 | 3,9 | 3,8 |
| 1° de ciclo básico | 42,1 | 38,6 | 40,5 |
| 2° de ciclo básico | 32,9 | 24,4 | 29,2 |
| 3° de ciclo básico | 16,5 | 10,2 | 13,7 |

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

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 un conjunto importante de los consultados optó por desarrollar los motivos por los cuales abandonó el ciclo básico a partir de la pregunta abierta, consideramos necesario profundizar este aspecto a partir del análisis de las respuestas abiertas codificadas de manera conjunta con las cerradas.

La variable se conformó por las categorías: embarazo;¹⁴ responsabilidades económicas o de cuidados en el hogar; dificultades económicas para cubrir gastos educativos; falta de apoyo y/o interés familiar para la continuidad educativa; problemas de adicción; problemas vinculares en el centro educativo; migración; desinterés y/o aburrimiento frente a la propuesta educativa; problemas vinculados al rendimiento, la conducta y la inasistencia; trabajo; lejanía del centro de estudios; problemas de salud; haber terminado la escuela el año anterior, y otros motivos.

Como se observa en el cuadro 9, los motivos de abandono son diversos. Entre los encuestados que participan de este plan aparecen algunos relacionados tanto al interés sobre la propuesta general de secundaria (19,9%) como a aspectos vinculados al rendimiento académico, la conducta y la inasistencia (13,1%). Una proporción aproximada a esta última (11,6%) manifestó que las razones de abandono estuvieron vinculadas a las responsabilidades económicas y de cuidados sobre sus hogares. En cuarto lugar la inserción laboral de estos jóvenes es considerado el motivo principal para el 10,3% de los consultados.

Las diferencias apreciadas entre sexos merecen destaque. Las menciones referidas a motivos laborales son predominantemente afirmadas por los hombres, mientras las que aluden a cuestiones de responsabilidad en el hogar (económica y de cuidados) son mayormente referidas por las mujeres. Aunque con menor intensidad, los motivos vinculados al desinterés o el aburrimiento frente a la propuesta educativa de secundaria, así como las razones vinculadas a cuestiones académicas o de asistencia, son reportados en mayor medida por los varones.

Cuadro 9. Razones para dejar los estudios antes de inscribirse al plan según sexo

| Motivos para abandonar | Hombre | Mujer | Total |
|--|--------|-------|-------|
| Embarazo | 0,0 | 0,8 | 0,3 |
| Responsabilidad en el hogar (económica/de cuidados) | 6,7 | 18,1 | 11,6 |
| Dificultades económicas para cubrir gastos | 1,2 | 2,4 | 1,7 |
| Migración | 1,2 | 3,2 | 2,1 |
| Desinterés, aburrimiento ante la propuesta educativa | 22,6 | 16,5 | 19,9 |
| Rendimiento, conducta, inasistencia | 15,3 | 10,2 | 13,1 |
| Problemas vinculares en el centro educativo | 1,2 | 3,1 | 2,1 |
| Trabajo | 14,6 | 4,7 | 10,3 |
| Lejanía del centro | 5,5 | 7,1 | 6,2 |
| Problemas de salud | 2,4 | 9,4 | 5,5 |
| Termine la escuela el año pasado | 1,8 | 2,4 | 2,1 |
| Otros | 1,8 | 2,4 | 2,1 |
| No reporta motivos ¹⁵ | 25,7 | 19,7 | 23,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

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

¹⁴ 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).

¹⁵ Esta 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.

Como cierre de este apartado, y a modo de ilustración, retomamos a partir de las respuestas abiertas las frases de los estudiantes que remiten a los temas mayormente mencionados.

Respecto al desinterés en relación con la propuesta educativa, traducida en aburrimiento y falta de ganas para asistir, los estudiantes expresaron: “no me gustaba”, “no tenía ganas”, “por falta de interés”, “porque me aburría y dejaba de ir”.

Por otra parte, otras de las razones de abandono se vinculan a problemas de rendimiento, inasistencia o conducta. En este sentido, a partir de estas afirmaciones podríamos identificar cierto impacto del fracaso académico en la decisión de dejar de asistir a la educación formal, relacionándose con lo que hipotetizábamos a partir de la repetición de primaria y ciclo básico. Los reiterados fracasos y la acumulación de inasistencias llevan a los jóvenes a abandonar este ciclo. En palabras de los estudiantes: “porque no asistía a clase”, “bajo rendimiento”, “dejé de ir porque repetí dos años y empecé a trabajar”.

A partir de este ejercicio, observamos cómo son una multiplicidad de factores los que inciden en las decisiones de los estudiantes, probablemente más de uno intervenga a la hora de efectivizar el abandono. Con base a las preguntas abiertas reforzamos la percepción respecto al desajuste entre los intereses de los estudiantes y las propuestas que hace el sistema educativo en su oferta tradicional. A su vez, se observa el componente vinculado a los efectos de la repetición (aspecto debatido en la actualidad y evento vivenciado entre los encuestados) y la inasistencia sobre la continuidad educativa. Frente a una o más experiencias de fracaso en este nivel, los adolescentes y jóvenes desisten de continuar.

Clima educativo del hogar

Uno de los factores tradicionalmente considerado a la hora de valorar los resultados de los estudiantes refiere al clima educativo observable en el hogar, en el entendido de que son los adultos quienes tienen, con base a su experiencia, la capacidad de apoyar y propiciar herramientas a los jóvenes para su desarrollo educativo. En consecuencia, interesa profundizar en las características de este entorno para el conjunto de estudiantes. Como plantea Marchesi, “los recursos (familiares), su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos” (Marchesi, 2000: 137).

En general, son diversas las variables que se consideran a la hora de valorar cuál es la situación de cada hogar. En este trabajo se consideraron tres: nivel educativo alcanzado por la madre, la disposición de un espacio específico para la realización de actividades escolares y la tenencia de ciertos materiales que contribuyan a un mejor desarrollo de las tareas.

Bajo la premisa de que es más común que la madre asuma el cuidado de los jóvenes y su acompañamiento educativo, se entiende que una mayor educación de esta repercutirá en mayores herramientas para dicha tarea.

Cuadro 10. Nivel educativo de la madre según sexo

| Nivel educativo de la madre | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------------------|---------|---------|-------|
| Primaria incompleta | 15,4 | 20,1 | 17,5 |
| Primaria completa | 38,2 | 33,0 | 35,8 |
| Ciclo básico incompleto | 13,2 | 19,1 | 15,9 |
| Ciclo básico completo | 11,1 | 8,7 | 10,0 |
| Bachillerato incompleto | 9,6 | 10,4 | 10,0 |
| Bachillerato completo o más | 12,5 | 8,7 | 10,8 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Algo más de uno de cada diez encuestados respondió que su madre ha concluido estudios de bachillerato o cursado niveles superiores. La mayoría ha cursado o culminado el nivel primario. Es decir que para el 53,3% de las madres de los consultados, sus hijos, al estar cursando la educación media básica, ya han logrado superar su máximo nivel de estudios. Por su parte, el 25,9% ha realizado estudios en secundaria (culminados o sin culminar). Esta distribución del nivel de formación materno repercute en cierta medida en las capacidades de acompañar el desarrollo educativo de los jóvenes, posiblemente impactando en el fracaso escolar y el consiguiente abandono.

Por otra parte, el cuestionario indagó respecto a la existencia en el hogar de un espacio apropiado para el desarrollo de las tareas académicas. Entre los estudiantes encuestados casi ocho de cada diez mencionaron contar con este espacio, no observándose diferencias entre hombres y mujeres.

Cuadro 11. Disponibilidad espacial en el hogar según sexo

| Tienes un lugar tranquilo para estudiar | Hombres | Mujeres |
|---|---------|---------|
| Sí | 79,0 | 79,8 |

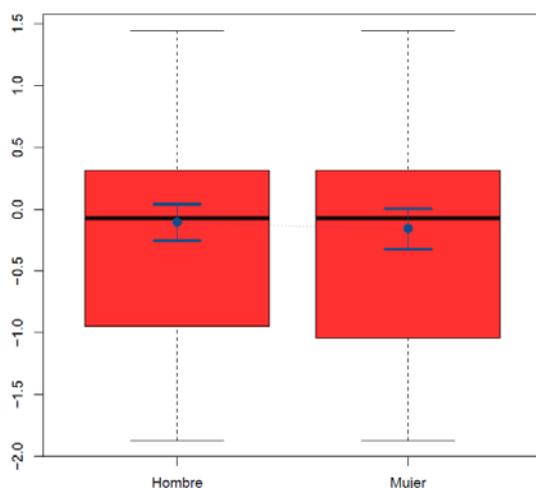
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de estudiantes INEEd – AGEV (2013).

Finalmente, se consideraron las posibilidades materiales que tienen los encuestados de contar con herramientas en su hogar para el quehacer escolar, agrupando algunas de ellas en la construcción de un índice¹⁶ del clima educativo del hogar. Las variables incluidas fueron: la tenencia de libros de consulta para las tareas, diccionario, computadora, programas de computación educativos y conexión a internet.

Tal como se observa en el gráfico 2, hay una mayor dispersión de los datos para el caso de las mujeres. Sin embargo, ambos sexos presentan una distribución sesgada a la izquierda (negativa). Hay más casos de mujeres para las que el índice de clima educativo del hogar es negativo, es decir, las mujeres que participan de esta propuesta disponen en menor medida de espacios y herramientas para la realización de tareas educativas en sus hogares.

¹⁶ En el anexo1 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).

Este informe también incluye el análisis de los factores que inciden en los aprendizajes al interior de los propios centros educativos y en un nivel más micro aún en el salón de clases. Una aproximación a lo que ocurre en este programa a partir de la percepción de los estudiantes se profundizará en apartados posteriores.

Trayectoria laboral

Conocer la trayectoria laboral de los encuestados permite identificar los condicionamientos que pueden haber experimentado para su continuidad educativa.

En este sentido, como se observa en el cuadro 12, siete de cada diez jóvenes manifestó haber trabajado en algún momento. Sin embargo, cuando consultamos sobre la situación actual, esta proporción se reduce considerablemente, siendo menos de cuatro de cada diez jóvenes los que trabajaban en el momento de la encuesta. Sumado a esto es de destacar una marcada diferencia en la distribución según sexo, ya que eran más los hombres que trabajaban en el momento de la consulta (48,2%) que las mujeres (26,8%). La ausencia de una doble actividad educativo-laboral podría fomentar la dedicación a la formación, incentivando a los jóvenes a la continuidad educativa. En relación con la edad de obtención del primer empleo, se observa, entre quienes reportan información, que los 15 años es la edad que más se mencionó (18,2% de los casos), y esta tendencia es más fuerte entre las mujeres.

Cuadro 12. Trayectoria laboral según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|---|---------|---------|-------|
| Trabajó alguna vez | 81,1 | 58,3 | 71,1 |
| Actualmente trabaja | 48,2 | 26,8 | 38,8 |
| Edad en la que obtuvo el primer empleo | | | |
| 13 años o menos | 15,9 | 5,5 | 11,3 |
| 14 años | 14,0 | 9,4 | 12,0 |
| 15 años | 18,9 | 17,3 | 18,2 |
| 16 años | 10,4 | 11,8 | 11,0 |
| 17 años o más | 12,2 | 6,3 | 9,6 |

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

Tomando como parámetro de lo deseable el hecho de que los jóvenes entre los 15 y los 19 años deberían estar estudiando conforme al carácter de obligatoriedad que estipula la Ley General de Educación, es de destacar que en estas edades muchos jóvenes ya cuentan con al menos una experiencia laboral. Según datos de la Organización Internacional del Trabajo, en América Latina el empleo juvenil asciende al 38% (OIT, 2009), valor similar al observado entre los participantes encuestados de este plan. Sin desmedro de la posibilidad de estudiar y trabajar a la vez, esta actividad en general reduce el tiempo de la primera.

Los estudiantes y su participación en el programa

En el presente apartado profundizamos acerca de las principales motivaciones que expresan los estudiantes para participar del programa, así como en los apoyos recibidos para la asistencia a este. Para ello el cuestionario aplicado contó con una serie de posibles motivaciones referidas a dimensiones vinculares (contemplando la influencia o presión de familiares, así como la influencia de pares), aspectos asociados a la posibilidad que brinda el programa para la continuidad educativa y, finalmente, a aquellos que se relacionan con la inserción o mejoramiento de la condición laboral.

Tal como se observa en el cuadro 13, el 44,3% de los encuestados manifestó asistir al centro educativo para conseguir una mejor inserción laboral. Una proporción algo menor es la que trabajaba en el momento de la aplicación. La necesidad de conseguir un mejor trabajo 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. Al visualizar esta distribución según sexo se observa cómo existe una leve tendencia a la priorización de esta opción por parte de los hombres (46,3%) frente a las mujeres (41,7%).

Cuadro 13. Motivos para participar del programa

| Razones para asistir | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Para conseguir un mejor trabajo | 46,3 | 41,7 | 44,3 |
| Para seguir estudiando cursos que me piden ciclo básico completo | 26,2 | 23,6 | 25,1 |
| Porque me quedaba bien el horario de las clases | 7,4 | 11,8 | 9,4 |
| Porque tenía ganas | 5,5 | 7,1 | 6,2 |
| Porque mi familia o mi pareja me obligó | 3,0 | 1,6 | 2,4 |
| Porque quería dar el ejemplo a mis hijos | 0 | 2,4 | 1,0 |
| Porque mis amigos estaban anotados | 0,6 | 1,6 | 1,0 |
| Porque me lo pedían en mi trabajo actual | 0,6 | 0,8 | 0,7 |
| Porque no tenía otra cosa para hacer | 0,6 | 0,8 | 0,7 |
| Porque podía anotarme a mitad de año | 0,6 | 0 | 0,3 |
| Mal completado | 4,3 | 5,5 | 4,8 |
| Sin datos | 4,9 | 3,1 | 4,1 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

En un segundo orden de importancia, para una cuarta parte de los entrevistados las posibilidades de continuidad educativa constituyen el principal motivo de asistencia. En este caso, la diferencia entre varones y mujeres es de menor consideración.

Un tercer aspecto que se hace visible es la posibilidad de articular otras actividades con los horarios de clase, hecho mencionado por el 9,3% de los encuestados. Esta opción se dio con una mayor frecuencia entre las mujeres.

La pregunta cerrada sobre los motivos para asistir al programa 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 en relación a su metodología y a que 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 a la dificultad que los consultados percibían de dicho nivel, de allí que la opción de un programa especial podía adaptarse a sus preferencias y necesidades.

Es de destacar que los factores relacionados a lo vincular son escasamente nombrados por estos jóvenes. Se debe tomar en cuenta que la mayoría cohabitaba con algún referente adulto, lo que podría haber influido o presionado para la culminación del nivel de estudios.

Sin embargo, es el factor vincular al que mayormente se remite a la hora de reportar los medios por los que los jóvenes se vincularon con la propuesta. Como se observa en el cuadro 14, casi siete de cada diez estudiantes de Ciclo Básico 2012 manifestaron haberse enterado de la propuesta a partir de familiares, conocidos o amigos, es decir, su red de socialización más cercana.

Cuadro 14. Medio por el que se vinculó al programa

| Cómo se enteró | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Por familiares, amigos o conocidos | 64,0 | 70,9 | 67 |
| Consulta en el liceo | 21,3 | 19,7 | 20,6 |
| Carteles en el liceo | 6,1 | 5,5 | 5,8 |
| Sin datos | 6,1 | 1,6 | 4,1 |
| A través de un SOCAT, Centro Comunal u otro centro barrial | 1,8 | 2,4 | 2,1 |
| Mal completado | 0,6 | 0,0 | 0,3 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

En segundo lugar, se reportan las consultas en el liceo con algo más del 20% de los casos. En una aproximación de corte más cualitativo se podría indagar si esta consulta en el liceo surge desde la inquietud del joven o está vinculada a las recomendaciones específicas de docentes. Recordemos que un conjunto importante de estos estudiantes se había vinculado a un centro de educación primaria o media el año anterior a la inscripción al programa.

Finalmente, interesa conocer los apoyos recibidos por los alumnos para la concreción de los estudios básicos. A estos efectos se les consultó si alguno había recibido o recibía al momento de la encuesta becas de apoyo económico otorgadas por el MEC. El apoyo económico que brinda el ministerio se constituye como una iniciativa de larga data (fines de la década del 80), sin embargo, en los últimos años han ido transformándose su población, cobertura y objetivos. En una primera instancia, se trataba de becas concebidas para contribuir a que fundamentalmente los estudiantes del interior culminaran sus estudios. A partir de 2005, esta orientación se modificó pasándose a valorar su asignación a partir de los niveles de pobreza y de manera proporcional entre los departamentos. Además, los requisitos de la beca establecen un rango etario que va desde los 11 hasta los 25 años. Entre los estudiantes encuestados, el 13,7% contaba con apoyo, proporción mayor a la reportada por quienes participaban de Ciclo Básico 2009. Esta diferencia puede fundamentarse, entre otros aspectos, por los tramos etarios que incluye esta otra propuesta (personas que tienen más de 21 años). De todas maneras, se trata de una proporción baja si consideramos que todos los estudiantes que participan de esta propuesta serían población potencialmente beneficiaria de la beca.

A manera de síntesis, los jóvenes y adultos que participan del Ciclo Básico 2012 se han vinculado a él a partir del conocimiento que otros (familiares, amigos, conocidos) tenían con la propuesta. Dentro de las motivaciones para asistir, cobra mayor relevancia la posibilidad de insertarse en un mejor puesto laboral, seguida por la oportunidad de seguir estudiando cursos que requieren ciclo básico completo.

Valoraciones de los estudiantes sobre el funcionamiento del programa

Pensar la educación como derecho humano implica buscar la manera de garantizar las cuatro A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) en el goce de la educación, propiciando que esta sea accesible, aceptable, asequible y adaptable. Este último punto refiere particularmente a la capacidad del sistema de generar una

propuesta pertinente que, entre otros elementos, fomente el trabajo colaborativo entre los diversos actores, al tiempo que atienda a la forma en que los contenidos ofrecidos responden particularmente al interés de los estudiantes.

Con base en esta línea de argumentación, interesa profundizar en aquellos aspectos que remiten al funcionamiento del plan a partir de las consideraciones de los alumnos. Se tendrá en cuenta su opinión respecto la participación docente en el programa y la pertinencia que se atribuye a los contenidos desarrollados en los cursos.

Asiduidad e idoneidad docente

Conocer las opiniones de los estudiantes respecto a la idoneidad y asiduidad de los docentes permite identificar la forma en que los primeros perciben la impronta profesional de los segundos. Este análisis nos permite una primera aproximación al comportamiento de estas variables. Sin embargo, para identificar con mayor detalle cuáles son las formas de vincularse imperantes entre los actores, así como el funcionamiento cotidiano de cada centro, se requeriría complementar estos hallazgos con abordajes de tipo cualitativo centrados en estudios de caso.

Considerar el nivel de asistencia que el colectivo docente tiene en el centro educativo desde la percepción de los alumnos permite aproximarse a la manera en que estos experimentan una de las principales problemáticas por las que atraviesa la educación secundaria en general y la media básica en particular: el ausentismo docente. En este sentido, se entiende que la pérdida de clases durante el año escolar tiene, además de los efectos en la gestión del centro educativo, un impacto sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Entre algunas de las investigaciones realizadas sobre el ausentismo docente en secundaria, se plantea su relevancia partiendo de la premisa de que “tanto el ausentismo docente como las clases no dictadas se producen, en buena medida, a raíz de los criterios y procedimientos de asignación de cargos” (Filgueira y Lamas, 2005: 16). En consecuencia, es el propio sistema, a partir de la lógica de promoción de la carrera, la asignación de horas docentes, la declaración de actividades de interés que justifican la inasistencia y las restricciones asociadas al multiempleo (trabajo a contra turno o tanto en el sector público como en el privado), el que justifica las faltas. Lejos de considerar que estas actividades deben ser dejadas de lado, la estructura del sistema educativo, particularmente de secundaria, debería repensarse a partir de la consideración del impacto de estas en el proceso formativo de los estudiantes.

Si bien se reconoce que incorporar la percepción de los alumnos es una aproximación restringida, permite informar sobre la problemática. En este sentido, el cuestionario incorporó una pregunta que refería directamente a la inasistencia de los profesores considerando si estos faltan a clase: nunca o casi nunca, algunas veces, muchas veces o siempre. Tal como se observa en el cuadro 15, el 61,5% de los estudiantes consideró que sus docentes no faltan nunca o casi nunca.

Cuadro 15. Asistencia de los docentes

| Los profesores faltan a clase | Proporción de la mención |
|-------------------------------|--------------------------|
| Nunca o casi nunca | 61,5 |
| A veces | 21,0 |
| Muchas veces | 1,4 |
| Siempre | 0,7 |
| Mal completado | 2,1 |
| Sin datos | 13,4 |
| Total | 100 |

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

Si pensamos que las opciones a veces, muchas veces y siempre son las que estarían conformando el carácter de ausencia de los docentes, que el 22,4% de los estudiantes del programa las eligiera parece representar un bajo nivel de ausentismo. Sin embargo, debemos tener recaudo a la hora de hacer estas valoraciones, ya que algo más del 15% de los estudiantes consultados no nos proporcionaron su opinión al respecto, por lo cual podríamos estar subestimando este ausentismo.

Ahondar acerca de las percepciones que tienen los alumnos sobre la idoneidad de los profesores nos remite a varias discusiones. Entre ellas, se destaca la formación que reciben los docentes y sus maneras de desenvolverse en el aula, no solo en relación al manejo de la asignatura que dictan, sino a la hora de poder transmitir esos aprendizajes, particularmente recuperando los saberes que tienen sus estudiantes. En este sentido, estudios recientes afirman que en la actualidad la formación docente debe estar dirigida al proceso de “aprender a enseñar”, lo que implicará la reivindicación de la profesión, así como la transformación de la actividad educativa, apostando a procesos más colaborativos, en donde el conjunto de docentes se involucre en la tarea crítica y reflexivamente, en el perfeccionamiento constante, y en la supervisión adecuada tanto de las necesidades de los colegas como de los estudiantes (Vaillant, 2013). Este programa, a partir de su propia estructura curricular, apuesta a esta transformación pedagógica a partir del trabajo colaborativo entre educadores y la realización de tutorías, entre otros aspectos (Informe DID, 2014).

Antes de adentrarnos en el análisis de estos aspectos cabe destacar que existe un número importante de encuestados que no reportó información sobre esta pregunta, por lo cual la interpretación a realizar no puede ser generalizada a la opinión de todos los estudiantes de este plan.

El cuadro 16 presenta algunas de las consideraciones de los alumnos. Un primer aspecto a destacar es la mayoría de los estudiantes está en desacuerdo o muy en desacuerdo (68%) con que los profesores no saben transmitir sus conocimientos. Sin embargo, una proporción no menor de jóvenes concuerda con la afirmación (16,5%).

Cuadro 16. Percepción de los estudiantes respecto a los vínculos con sus docentes

| Transmisión y pertinencia | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Mal completado | Sin datos | Total |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|----------------|-----------|-------|
| Los profesores no saben transmitir sus conocimientos | 35,7 | 32,3 | 11,7 | 4,8 | 1,7 | 13,7 | 100 |
| Lo que trabajamos en clase me resulta familiar y se adapta a los conocimientos que tengo de antes | 6,2 | 12,4 | 39,2 | 28,2 | 0 | 14,1 | 100 |
| Los profesores coordinan su trabajo entre sí | 1,0 | 3,1 | 43,0 | 38,1 | 0 | 14,8 | 100 |

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

Otro de los aspectos relevantes a evaluar es la familiaridad de los contenidos, a partir de la cual se puede tener una aproximación a la consideración que hacen los estudiantes respecto a la idoneidad de los docentes para recuperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sus saberes acumulados. Una 67,4% les atribuyó la capacidad de transmitir los conocimientos, quienes manifestaron estar en desacuerdo constituyen el 18,6% de los encuestados.

En suma, podemos considerar que existe una mayoría que valora positivamente el involucramiento del colectivo docente con los alumnos y sus realidades. Al mismo tiempo que existía, por parte de los estudiantes encuestados, la consideración de que los cursos recuperan como insumos valiosos para el aprendizaje sus saberes acumulados previamente. De todas maneras, una proporción no menor de estudiantes difirió respecto a estos temas. Posteriores abordajes que refieran específicamente a estas cuestiones permitirán una mayor y mejor aproximación a los porqués de este sentir.

Finalmente, el 81,1% dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo respecto a la afirmación de que los profesores coordinan su trabajo. Si se toma el componente de coordinación como uno de los principales para la implementación de este programa, se observa la existencia de una valoración mayormente positiva de este.

Utilidad de los contenidos y relacionamiento con los actores educativos

Hablar de pertinencia nos lleva a considerar la utilidad del plan, es decir, para qué creen los participantes que les servirá la culminación de sus estudios de ciclo básico. Cada vez son más los estudios que identifican la importancia de que los contenidos educativos sean pertinentes no solo para los colectivos docentes y las autoridades de la educación, sino también, y particularmente, para los estudiantes. Más aún, en una sociedad cambiante, el discurso respecto a la falta de valor de los procesos educativos por parte de los alumnos y sus familias debe ser complejizado, considerando las herramientas con que los diversos actores cuentan para darles ese valor de movilidad social (López, 2005).

En este sentido, el cuadro 17 permite observar la valoración que se realiza de la utilidad de los conocimientos aportados por el programa. En general, existe una

percepción positiva respecto a los aportes que los cursos generan en todas las áreas: es una cantidad menor de estudiantes (2,4%) la que planteó la inutilidad de las clases impartidas.

Cuadro 17. Utilidad de los contenidos aprendidos en el programa según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Conseguir un mejor trabajo en el futuro | 56,1 | 58,3 | 57,0 |
| Continuar estudiando | 45,1 | 69,3 | 55,7 |
| Aumentar tus conocimientos | 51,8 | 55,9 | 53,6 |
| La vida | 51,8 | 43,3 | 48,1 |
| Sentís que lo que das en clase es inútil | 3,0 | 1,6 | 2,4 |

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

La posibilidad de conseguir un mejor trabajo en el futuro es la opción mayormente referida (57,0%) y no mostró mayores diferencias entre hombres y mujeres. Le sigue de cerca la referencia a la continuidad educativa (55,7%). En este caso, se observa una preponderancia de las mujeres sobre los varones, lo que coincide con la tendencia nacional de una mayor asistencia femenina a la educación media superior y superior. En tercer lugar, se hace referencia a la posibilidad de aumentar los conocimientos, referida por el 53,6% de los encuestados.

A la hora de valorar las opiniones de los diferentes actores sobre su participación en el plan, son diversas las dimensiones que interesan, entre ellas, las relaciones que imperan entre los estudiantes y otros referentes del mundo adulto, más allá del profesor de asignatura. El cuestionario realizó dos interrogantes a este respecto: una sobre el clima de convivencia que se percibe en los espacios compartidos (extra aula) y otra centrada en lo afectivo acerca de la preocupación o interés que los estudiantes consideran que se tiene hacia ellos.

Cuadro 18. Percepción de los estudiantes en relación con docentes y no docentes del centro educativo

| Respecto a los coordinadores, articuladores, directores | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Mal completado | Sin datos | Total |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|----------------|-----------|-------|
| Sentís que nadie controla nada | 41,2 | 34,7 | 9,6 | 5,2 | 0,3 | 8,9 | 100 |
| Sentís que nadie se preocupa por ti | 39,5 | 34,7 | 8,2 | 4,5 | 0,3 | 12,7 | 100 |

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

Para el primero de estos aspectos, si bien hay una proporción considerable de no respuesta, el 75,9% de los encuestados dijo estar muy en desacuerdo y en desacuerdo con la afirmación de que en el centro nadie controla nada.

En relación a los vínculos que se establecen, la cantidad de preguntas sin contestar asciende de manera moderada en relación a la consulta anterior. Más allá de ello, entre quienes brindan datos, el 74,2% afirmó estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con la falta de interés hacia ellos. En un estudio a profundidad podría considerarse si esta demostración de interés influye de manera positiva en la motivación de los estudiantes para asistir al centro y concluir este nivel educativo.

Percepciones sobre la metodología de evaluación

Una de las características distintivas de este tipo de programas es la reconsideración de los mecanismos tradicionales de evaluación de los aprendizajes centrados en pruebas específicas en un período reducido de tiempo. En contrapartida, el plan 2012 propone que la evaluación: “se concibe con carácter permanente, formativo y formador. En el entendido de que todo proceso de aprendizaje evalúa adquisición, apropiación y aplicación de conocimientos [...] En tal sentido presenta una doble perspectiva: mientras se aprende se evalúa y mientras se evalúa se aprende Artículo n° 28 complemento de RC 81/5/11 “Consejo de Educación Secundaria resuelve aprobar las bases del modelo curricular Ciclo Básico para Estudiantes Extraedad de 15 a 20 años”, diciembre de 2011). En esta línea son los docentes los principales responsables de acompañar este proceso y, a partir del registro individualizado de los desempeños, de contemplar la manera en que los logros se ajustan al perfil de ingreso propuesto a lo largo de los tres seminarios praxis.

En este sentido, se consultó sobre dos aspectos: la relación alumno-docente con respecto a la manera en que se señalan aciertos y errores en el trabajo cotidiano del aula y la aplicación de los componentes que propone el plan (más de un docente en el aula, evaluación del proceso, tutorías).

Al analizar las percepciones de los estudiantes sobre la forma en que los profesores interactúan con ellos en el aula, tenemos que tener la cautela con las afirmaciones que se pueden hacer en base a la tasa de respuesta de cada pregunta.

Existe un extendido consenso respecto al impacto positivo que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatizar de igual manera aciertos y errores, conforme a la apuesta de un proceso de evaluación que sostiene el aprendizaje desde ambas instancias. De igual manera, enfatizar solamente los fallos contribuye a la frustración de los estudiantes y exagera la idea de falta de capacidad.

Al preguntar a los estudiantes su percepción respecto a cómo actuaban los profesores, como se observa en el cuadro 19, casi siete de cada diez estudiantes manifestó que los docentes se enfocan tanto en aciertos como en errores (muchas veces o siempre) a la hora de ayudarlos a mejorar sus aprendizajes. En el polo opuesto, el 3,1% de los encuestados sostuvo que esto no ocurre nunca o casi nunca. Mientras que una postura intermedia la encontramos entre aquellos jóvenes que se inclinaron por responder que esta situación se da algunas veces (22,3% de los consultados).

Cuadro 19. Percepción de los estudiantes sobre la actitud de los profesores respecto a las actividades académicas

| Los profesores | Nunca o casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | Mal completado | Sin datos | Total |
|--|--------------------|---------|--------------|---------|----------------|-----------|-------|
| Te ayudan a mejorar mostrándote las cosas que hiciste bien y las que hiciste mal | 3,1 | 22,3 | 29,2 | 40,2 | 0,4 | 4,8 | 100 |
| Solamente te señalan tus errores | 39,2 | 31,6 | 8,6 | 7,2 | 1,0 | 12,4 | 100 |
| Hay varios profesores en clase a la vez | 1,7 | 8,2 | 17,2 | 63,9 | 0,4 | 8,6 | 100 |
| Anotan en su libreta cómo te va | 8,9 | 14,4 | 18,9 | 42,6 | 0,4 | 14,8 | 100 |

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

Para esta pregunta en particular se consideró pertinente incorporar un control de respuesta (los profesores solamente señalan tus errores), es decir, incorporar una pregunta que de manera diferente releve información sobre un aspecto ya consultado. Es de destacar que, en comparación con la pregunta anterior, asciende la cantidad de respuestas sin datos, lo que nos hace tomar con precaución la interpretación presentada. Si bien casi cuatro de cada diez encuestados respondieron que esta situación no se da nunca o casi nunca y más de un 30% sostuvo que solo ocurre a veces, el 15,8% manifestó que esto ocurre muchas veces o siempre.

En segundo lugar, este plan apuesta a la potencialidad que tiene la presencia de más de un docente a la vez en la actividad de enseñanza, de forma tal de propiciar un proceso más integral. Para conocer las opiniones de los estudiantes sobre si esta modalidad se implementaba, se les consultó con qué frecuencia había varios profesores en la clase. La mayoría de los encuestados (63,9%) manifestó que esta situación se daba siempre, mientras que un 17,2% opinó que, si bien no siempre, se daba muchas veces. En el polo opuesto, el 1,7% afirmó que esto ocurría nunca o casi nunca y un 8,2% consideró que se daba algunas veces. En consecuencia, si bien no podemos conocer la forma en que se implementan estas instancias con la información disponible, estamos en condiciones de afirmar que estas ocurren frecuentemente en los centros.

En tercer lugar, en relación con la percepción del seguimiento del proceso de los estudiantes a partir de los registros en la libreta de los docentes, el 42,6 sostuvo que los profesores siempre lo hacen, el 18,9% manifestó que lo hacen muchas veces y el 23,3% reportó que lo hacen nunca, casi nunca o algunas veces. Aunque la proporción de casos sin datos no es tan elevada como la anterior, nuclea a una cantidad importante entre quienes contestaron la encuesta.

Caracterización de los casos sin datos

Debido a la alta proporción de respuestas sin datos que se observa en este conjunto de preguntas referidas a la valoración de los estudiantes sobre alguna de las características del plan, se realizará a continuación una breve descripción del perfil de

aquellos que dejan más preguntas sin contestar. Para el análisis de estos casos se consideró a aquellos que no contestaron al menos una de estas preguntas.

Al identificar cuál es el perfil de quienes dejan la mayor cantidad de ítems sin respuesta, son dos las variables que nos permiten caracterizarlos: sexo y tenencia de hijos. A partir de ellas identificamos que son en mayor medida los encuestados varones que no tienen hijos los que presentan este comportamiento. Estudios en mayor profundidad con este subconjunto de los alumnos permitirían una mejor aproximación a la comprensión de los motivos de esta conducta.

Tutorías

Las tutorías son una herramienta innovadora, desarrollada en los últimos años en varios programas que buscan favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Esta modalidad aporta un relacionamiento individualizado que permite profundizar con los alumnos aquellos aspectos que se presentan como una dificultad. Cabe precisar que, para este plan, el espacio de tutoría no se constituye como instancia obligatoria, ni es referido en los documentos como componente transversal, de ahí que su asistencia no sea masiva.

Cuadro 20. Percepción de los estudiantes sobre las tutorías según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Conocimiento de las tutorías | 61,0 | 68,5 | 64,3 |
| Asistencia | 12,2 | 15,0 | 13,4 |
| Las tutorías te ayudan a mejorar en tus estudios | 42,1 | 43,3 | 42,6 |

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

Tal como se observa en el cuadro 20, la difusión de este espacio de acompañamiento no resulta extendida hacia todos los estudiantes. El 64,3% manifestó estar al tanto de que en el centro educativo se ofrecía este espacio (conocimiento algo superior entre las mujeres que entre los hombres). La cantidad de alumnos que asistían a él ascendía a 13,4%. Al analizar la utilidad que encuentran en este espacio, independientemente de su asistencia, más de cuatro de cada diez encuestados manifestaron que la tutoría les ayudaba a mejorar sus estudios. Esta información da cuenta de que este espacio no resulta fundamental para los encuestados; en otra instancia se podría indagar en las razones que los llevan a realizar esta valoración y en cómo revertirla.

Tareas domiciliarias

El 91,8% de los estudiantes dijo que los docentes les mandaban tareas domiciliarias. Esta es una de las actividades propias de la dinámica tradicional que se reitera en todos los programas estudiados.

Ahora bien, interesa adentrarnos en las declaraciones realizadas por los alumnos respecto a la realización de dichas tareas de forma tal de aproximarnos al valor que les dan en su proceso de aprendizaje. Siempre recordando que el reporte proviene de los propios estudiantes y que existe la posibilidad de que primara la respuesta socialmente aceptable.

Cuadro 21. Frecuencia en la realización de las tareas domiciliarias

| Frecuencia | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------------|---------|---------|-------|
| Nunca | 5,4 | 2,6 | 4,1 |
| Pocas veces | 26,2 | 14,5 | 21,1 |
| La mitad de las veces | 22,7 | 20,5 | 21,8 |
| Casi siempre | 33,6 | 39,3 | 36,1 |
| Siempre | 12,1 | 23,1 | 16,9 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

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

Tal como se observa en el cuadro 21, algo más de la mitad de los consultados reportaron realizar las tareas casi siempre o siempre. Merecen destaque la diferencias entre sexos frente a dicha afirmación, ya que mientras que el 62,4% de las mujeres afirmó que las realizaba cotidianamente, este comportamiento fue reportado por el 45,7% de los varones. Una vez más intercambios más específicos con este grupo poblacional nos permitirán profundizar acerca de las razones para este comportamiento.

En suma, las percepciones de los estudiantes encuestados en relación al relacionamiento con los docentes y las metodologías de evaluación son diversas. Si bien es cierto que existe en términos generales una percepción positiva de los jóvenes sobre los criterios de evaluación, debe tomarse con precaución esta afirmación, por dos motivos: se observa casi para todas las preguntas de este bloque la existencia de entre un 10% y un 15% de encuestados que presentan opiniones contrarias a la visión positiva de la mayoría y entre el 5% y el 15% de los casos no reportan información.

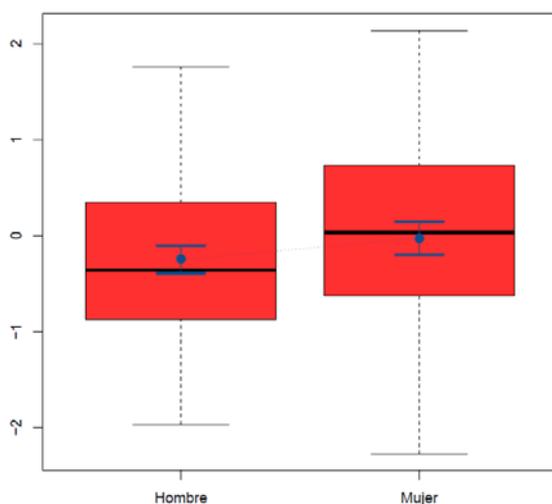
Clima de aprendizaje en el centro

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 1.¹⁷

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).

Como se observa en el gráfico, la distribución, la mediana y la media en los hombres se encuentran desplazadas hacia valores más bajos del índice. Esto podría sugerir que perciben un peor clima de aprendizaje en el aula si se los compara con las mujeres. Existe una leve diferencia en la dispersión de las respuestas según sexo (forma de la caja), la que es mayor entre las mujeres.

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).¹⁸ El cuadro 25 muestra la distribución de los niveles calculados según sexo.

¹⁷ En el anexo 1 se presenta la metodología de elaboración del índice.

¹⁸ Ver anexo 2, gráfico con puntos corte.

Cuadro 22. Niveles de clima de aprendizaje en aula según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| Muy bajo o bajo | 25,0 | 18,9 | 22,3 |
| Moderado | 36,6 | 31,5 | 34,4 |
| Alto | 28 | 39,4 | 33 |
| Sin datos | 10,4 | 10,2 | 10,3 |

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, son los hombres los que sostienen que existen peores niveles de clima en el aula, mientras que las mujeres se posicionan mayoritariamente en los niveles moderado y alto.

Expectativas a futuro de los estudiantes

Diversos son los estudios académicos que refieren a la importancia que desempeñan el interés y la motivación de los jóvenes en los cursos que realizan, tanto en relación a su propuesta curricular como al tipo de relaciones que se establecen desde los diferentes actores para propiciar su continuidad educativa. En consecuencia, el presente apartado indaga en el lugar que los participantes del programa le dan a estos aspectos.

En esta línea nos concentramos en el análisis de tres elementos: el interés por la continuidad educativa; las opiniones respecto a la utilidad atribuida a la propuesta en el ámbito, laboral, personal y académico; y, finalmente, las expectativas educativas de los encuestados.

Por una parte, se observa que una amplia mayoría (96,2%) de quienes estaban cursando Ciclo Básico 2012 expresaron el interés de continuar estudiando el próximo año. Cabe precisar que esta tendencia es algo mayor entre las mujeres, quienes sostuvieron en un 100% su deseo de proseguir los estudios.

Interesa también analizar cuáles son las menciones que los alumnos realizaron respecto a la posibilidad de desvinculación de la propuesta, así como de sus expectativas de continuidad educativa a futuro.

En relación con la posibilidad de abandono, se debe considerar que la encuesta fue aplicada en octubre del año 2013, próximo al final del año lectivo y que, en general, se considera que los momentos de abandono están marcados por el período vacacional de mediados de año (julio).

En consecuencia, no sorprende que existiera entre los encuestados una alta proporción que manifestara no tener motivos para pensar en dejar de asistir a este plan (70,8%).

Cuadro 23. Motivos de posible desafiliación según sexo

| En algún momento pensaste dejar este ciclo básico | Hombres | Mujeres | Total |
|---|---------|---------|-------|
| Por inseguridad adentro del liceo | 1,2 | 3,1 | 2,1 |
| Por inseguridad en el trayecto entre el liceo y tu casa | 2,4 | 3,1 | 2,7 |
| Por el gasto en transporte | 3,7 | 4,7 | 4,1 |
| Por trabajo | 17,1 | 4,7 | 11,7 |
| Por el cuidado de tus hijos | 0,6 | 5,5 | 2,7 |
| Por las tareas de la casa | 3,0 | 1,6 | 2,4 |
| Porque tus amigos no van | 3,7 | 1,6 | 2,7 |
| Porque te sentís incómodo con tus compañeros | 3,0 | 6,3 | 4,5 |
| Por sentirte incómodo con los profesores | 5,5 | 0 | 3,1 |
| Porque no te gusta | 5,5 | 4,7 | 5,2 |
| Porque no sirve para nada | 0,6 | 0 | 0,3 |
| Nunca pensé en dejar este ciclo básico | 71,3 | 70,1 | 70,8 |

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

Sin embargo, resulta interesante considerar la distribución de motivos entre aquellos que han contemplado esta posibilidad. En el cuadro 23 se puede observar que el tema más recurrente refiere a la inserción laboral (11,7%), preocupación que se manifiesta más entre los hombres que entre las mujeres (17,1% y 4,7%, respectivamente). Las restantes opciones mencionadas fueron mencionadas por una proporción similar de jóvenes. Resulta interesante remarcar que hay un conjunto reducido de alumnos que sostuvo que no le gustaba la propuesta (5,2%). De igual manera, se identifican algunos problemas de vinculación entre pares (4,5%), particularmente para el caso de las mujeres (6,3%). Si bien la proporción de encuestados que menciona estos aspectos es reducida (en el entorno del 5%), resulta pertinente su consideración de forma de poder profundizar en las causas que llevan a esta manera de pensar.

Finalmente, interesa conocer cuáles son las expectativas educativas de estos jóvenes y adultos a futuro. Para ellos se les preguntó hasta qué nivel educativo tenían intención de acceder. A partir de esta consulta es posible identificar si esta población tiene como principal meta la conclusión de ciclo básico o continuar estudiando.

A este respecto, en el cuadro 24 observamos que el 32,3% de los encuestados manifestó querer realizar estudios superiores, ya sea en el marco de carreras terciarias o universitarias. Por su parte, el 11,1% planteó la intencionalidad de concluir toda la educación media, cursando bachillerato en el CETP o en el liceo. Finalmente, casi la mitad de los encuestados sostuvo como meta acreditar el nivel que estudiaban. Dentro de este grupo se encuentra un 14,1% que consideraba la posibilidad de completar su formación y realizar un curso básico del CETP, instancia que no acredita niveles de educación formal. Una vez más, apreciamos diferencias según el sexo del encuestado, ya que son los hombres los que en menor medida apuntan a la realización de estudios terciarios, aspirando a concluir el nivel que cursaban. Una aproximación en profundidad nos permitiría conocer los porqués de la tendencia observada en los varones, que parecería demostrara menor compromiso y disposición para el estudio y la continuidad educativa.

Cuadro 24. Expectativas educativas a futuro

| | Hombre | Mujer | Total |
|---------------------------------|--------|-------|-------|
| Terminar el ciclo básico | 53,6 | 44,7 | 49,8 |
| Bachillerato | 7,9 | 15,0 | 11,1 |
| Carrera terciaria/universitaria | 29,9 | 35,5 | 32,3 |
| Sin datos | 8,6 | 4,8 | 6,8 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

En suma, al menos en términos de intencionalidad, podemos sostener que este programa motiva a una parte importante de los estudiantes encuestados a continuar su formación tanto secundaria como superior. Sin embargo, otra proporción similar plantea conformarse con la acreditación de este nivel de estudios, lo que de alguna manera estaría limitando la influencia de la propuesta en este sentido.

Caracterización socioprofesional docente

A efectos de la descripción del perfil docente nos concentraremos en sus características personales (sexo, edad, composición del hogar y nivel socioeconómico) y en su perfil profesional (formación, antigüedad, dedicación horaria a la tarea y al plan).

Lo primero que interesa observar es la distribución según sexo, de forma tal de identificar si presenta una tendencia similar a la observada a nivel nacional en los docentes de secundaria.¹⁹ Es posible apreciar que si bien en este plan se mantiene la tendencia de mayor presencia femenina, la proporción no es tan marcada como ocurre a nivel nacional o en otros planes y programas. De los profesores encuestados, el 59,3% eran mujeres y el 39,7% hombres. Esta distribución puede responder a la presencia de los coarticuladores entre los encuestados, recordemos que este rol lo cubren profesionales que no necesariamente pertenecen al área de la educación.

Al observar las edades de los docentes que dictan clases en este programa nos encontramos con un panorama diverso aunque con una tendencia a la mediana edad. La mayor proporción de los profesores estaba en el tramo etario de los 30 a los 39 años (42,5%), además, el 24,8% reportó edades en el tramo contiguo, de 40 a 49 años. Si bien es cierto que en este plan trabajan educadores algo más jóvenes que en el resto de los programas estudiados, la estructura etaria de sus trabajadores es algo más envejecida que la observada en el CES en general según los datos del censo docente 2007 (ANEP, 2008: 54).²⁰

¹⁹ Según la información del último censo docente aplicado por la ANEP en 2007, el 73,5% de los profesores son mujeres (ANEP, 2008: 51). Este porcentaje se vio levemente modificado en los últimos años. En la Encuesta Nacional Docente recientemente presentada por el INEEd se reporta que las mujeres representan el 71% de los docentes de educación secundaria pública. La presentación de la encuesta y un resumen de sus principales resultados están disponibles en http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PRESENTACION_ENCUESTA_DOCENTE_2015_0.pdf.

²⁰ Cabe destacar que a partir de los resultados de la Encuesta Nacional Docente recientemente presentada por el INEEd se observa una tendencia de envejecimiento entre los docentes: hay una menor

Cuadro 25. Distribución docente por edad

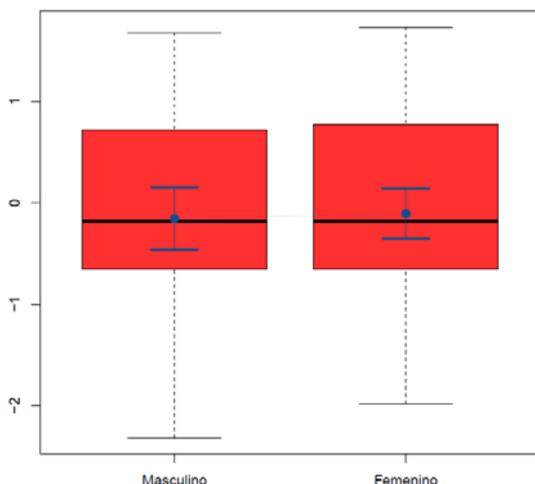
| Edades | Total | Media | Mediana |
|---------------|-------|-------|---------|
| Hasta 29 años | 15,9 | 38,6 | 37 |
| 30 a 39 años | 42,5 | | |
| 40 a 49 años | 24,8 | | |
| 50 a 59 años | 14,2 | | |
| 60 años o más | 2,7 | | |
| Total | 100 | | |

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

De igual manera que se hizo para el conjunto de estudiantes, a partir de una serie de ítems vinculados a la posesión de ciertos 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) se elaboró un índice de nivel socioeconómico para los docentes.

Los diagramas de caja presentados en el gráfico 4 nos permiten describir la distribución de una variable continua, en este caso el índice nivel socioeconómico docente. Las líneas en los extremos indican cuál es el rango de la variable (a excepción de valores raros), las cajas indican dónde se concentra el 50% central de la distribución y la línea negra que atraviesa la caja coincide con la mediana del índice. Además, se agregó la media con su respectivo intervalo de confianza (punto y líneas dentro de la caja). Tal como se observa en el diagrama, la situación socioeconómica de los docentes es similar para hombres y para mujeres.

Gráfico 4. Índice de nivel socioeconómico docente según sexo



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

Perfil profesional docente

Interesa, además de conocer el perfil social del conjunto de docentes que participan de la propuesta, profundizar sobre su perfil profesional. A diferencia de lo que ocurre en la

proporción en las edades más jóvenes y mayor en las intermedias, particularmente en la franja de 30 a 39 años y de 50 a 50 años.

educación primaria, a nivel de educación media el carecer de título no es condición inhabilitante para el ejercicio. La formación para la educación media en el país tiene diversas variantes. La ofrecida en Montevideo en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y la que se ofrece en algunos departamentos del interior del país a través de los Centros Regionales de Profesores (CERP) creados a partir de la reforma de 1996, también mediante los Institutos de Formación Docente existentes en distintos puntos del país, todos bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE). Junto a ellos se encuentra específicamente para la formación técnica el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y para el caso de la educación física el Instituto Superior de Educación Física (ISEF).

Si bien a partir de la información recabada en la encuesta no contamos con datos sobre dónde los docentes cursaron o cursan sus estudios formativos, sí nos podemos aproximar a conocer el grado de finalización que tienen respecto a su formación. El cuadro 26 presenta los datos pertinentes no solo en relación a la formación docente específica, sino también en lo que refiere a otros estudios terciarios o universitarios, considerando en ambos casos la variable de culminación o no de estos.

En primer lugar, se destaca que todos los profesores que respondieron la encuesta han realizado algún tipo de formación, independientemente de haberla concluido o no. Este análisis se desprende de la lectura cruzada de las opciones cursó formación docente y cursó una carrera terciaria o universitaria. Es decir, el 8,8% que no realizó estudios de formación docente lo hizo en alguno de los niveles antes mencionados. Al mismo tiempo, quienes no realizaron estudios terciarios o universitarios (38,1%), asistieron a formación docente.

Cuadro 26. Formación de los docentes, en porcentaje

| Cursos terciarios o universitarios | Cursó la carrera de formación docente | | | Total |
|------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|------------|-------|
| | Sí, y culminó | Sí, pero no la culminó | No | |
| Sí, y los culminó | 11,5 | 3,5 | 6,2 | 21,2 |
| Sí, pero no los culminó | 29,2 | 8,8 | 2,7 | 40,7 |
| No | 25,7 | 12,4 | 0,0 | 38,1 |
| Total | 65,5 | 24,8 | 8,8 | 100,0 |

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

Entre quienes reportaron haber realizado estudios específicos de formación docente para el nivel medio, el 65,5% los había concluido, mientras que el 24,8% no los había terminado. Cabe destacar que la tendencia según sexo no es igualitaria: observamos que la proporción que ha culminado es mayor entre las mujeres que entre los varones. Considerando los resultados de la Encuesta Nacional Docente²¹ presentada por el INEEd, esta situación coloca a los docentes de Ciclo Básico 2012 en una posición similar a la que se observa en general entre los docentes de secundaria pública, donde el 67% cuenta con titulación.

²¹ La presentación de la encuesta y un resumen de sus principales resultados están disponibles en http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PRESENTACION_ENCUESTA_DOCENTE_2015_0.pdf.

Por otra parte, entre los docentes encuestados se observa una proporción importante que realizó (concluyéndolos o no) estudios terciarios o universitarios (61,9%). Se observa en este sentido la misma tendencia favorable en relación con el promedio de la encuesta docente de 2015: el 21,2% de los encuestados sostuvo haber finalizado estudios terciarios o universitarios, mientras que el 40,7% los cursó y no los había culminado, guarismos que en la encuesta aplicada por el INEEd son de 25,0% y 30,0%, respectivamente. Para este caso, si bien la diferencia entre hombres y mujeres persiste en la misma dirección que para la formación docente, es algo más tenue.

La proporción de docentes con menos de cinco años de antigüedad en la profesión no llega a la quinta parte del total. Cuando se considera a quienes tienen 20 años o más en la profesión se encuentra a algo más de un cuarto de los encuestados.

Cuadro 27. Antigüedad como docente según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|---------------|---------|---------|-------|
| 0 a 4 años | 13,3 | 19,4 | 17,7 |
| 5 a 9 años | 40,0 | 22,4 | 29,2 |
| 10 a 19 años | 26,7 | 32,8 | 30,1 |
| 20 a 29 años | 17,8 | 20,9 | 19,5 |
| 30 o más años | 2,2 | 4,5 | 3,5 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Al detenernos en la distribución según sexo observamos que son los hombres quienes inclinan la tendencia de experiencia entre los cuatro y los diez años, en contrapartida, son algo más las mujeres que presentan más de diez años de trayectoria.

En relación a los años de experiencia de los docentes de este plan, se observa una distribución diversa, con una proporción importante en los rangos intermedios. Si bien la literatura especializada suele aconsejar que para aquellos grupos más vulnerables (en este caso no necesariamente en términos sociales, pero sí en lo referente a rezago educativo) es beneficiosa la presencia de profesores más experimentados en la tarea, la existencia de un cuerpo docente con menor antigüedad y más joven podría propiciar una mayor empatía con la realidad e intereses de los adolescentes.

Entendiendo que una mayor experiencia otorga mayor capacidad a la hora de la implementación de aquellos componentes particulares del programa y en la docencia en general, se profundizó en la antigüedad docente en relación al tiempo que hace que los docentes trabajan en este plan. Es importante considerar que Ciclo Básico 2012 se implementó a partir del año que le da nombre, en consecuencia, es esperable no encontrar mucha variabilidad. Como se observa en los datos del cuadro 28, una proporción mayoritaria (76,1%) se incorporó al plan en el año inicial de su implementación y el restante (23,9%) durante el año lectivo en que fue realizada la encuesta (2013).

Cuadro 28. Año de ingreso al plan según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|----------|---------|---------|-------|
| Año 2012 | 80 | 74,6 | 76,1 |
| Año 2013 | 20 | 25,4 | 23,9 |

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

Considerando que la rotación docente en centros de educación secundaria es de entre 35% y 40% (Filgueira y Lamas, 2005) por año, existía un plantel relativamente estable dentro del tiempo que llevaba implementado el plan.

Otro elemento que interesa resaltar al considerar el perfil profesional de los docentes encuestados es el vinculado al multiempleo. A partir del diseño del plan, cada uno debía acumular una carga horaria de 15 horas dentro de un mismo turno (complemento de RC 81/5/11 “Consejo de Educación Secundaria resuelve aprobar las bases del modelo curricular Ciclo Básico para Estudiantes Extraedad de 15 a 20 años”, diciembre de 2011). Resulta pertinente entonces conocer en qué medida se cumplía con este requisito.

Tal como se observa en el cuadro 29, la mayoría de los docentes que trabajaban en el plan lo hacía a partir del paquete mínimo de horas asignadas (73,5%). En consecuencia, la propuesta sostenía mayoritariamente el requisito mínimo de dedicación.

Cuadro 29. Dedicación horaria al plan

| Horas de trabajo | Total |
|------------------|-------|
| 14 horas o menos | 16,8 |
| 15 horas | 73,5 |
| 16 horas o más | 9,7 |
| Total | 100 |

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

Por otra parte, considerando que la carga horaria que requiere este plan para la mayoría de los docentes es baja, interesa observar su inserción en otros ámbitos laborales. Si bien no contamos con información de la cantidad de empleos en los que se desempeñaban, a partir de la dedicación horaria que reportaron en la propuesta y en otros programas, en los mismos o diferentes centros educativos, podemos calcular el porcentaje de horas que a los encuestados les insumía el plan sobre el total de horas en las que se desempeñaban como profesores.²²

A partir de la lectura del cuadro 30, se observa que para la mayor parte de los docentes este plan ocupaba menos del 50% de sus horas. Por otra parte, entre quienes dedicaban a la propuesta más del 50% de su carga horaria, el 17,7% tenía dedicación casi total para el plan.

²² Cabe aclarar que, por cuestiones de restricciones en la información, no es posible saber si este colectivo tiene además otras ocupaciones ajenas a la tarea docente.

Cuadro 30. Dedicación horaria al plan según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------------|---------|---------|-------|
| 25% o menos | 11,1 | 0 | 4,4 |
| Entre el 25% y el 50% | 57,8 | 52,2 | 54,9 |
| Entre el 50% y el 75% | 8,9 | 31,3 | 22,1 |
| Más del 75% | 20,0 | 16,4 | 17,7 |
| Sin datos | 2,2 | 0 | 0,9 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Uno de los principales aspectos de la tarea docente remite al desafío de poder enseñar a partir de contextos de aprendizajes diversos, lo que hace que la formación continua sea ineludible. En esta línea, en la encuesta realizada interesó profundizar en las actividades de formación profesional que fueron realizadas durante el último año lectivo, considerando que es la formación continua la que posibilita una mejor comprensión de los cambios que se dan en las culturas juveniles, así como el conocimiento de las innovaciones tanto en aspectos didácticos como pedagógicos, entre otros aspectos.

Cuatro fueron las actividades relevadas en esta línea: las promovidas por las inspecciones; las promovidas por otras instituciones; las desarrolladas por los propios centros educativos; y las que se organizan en la web, plataformas virtuales, foros, etc., que no constituyen iniciativas del centro.

Las actividades en las que una mayor proporción de docentes nunca había participado son las vinculadas al uso de la red virtual por fuera del centro en el que trabaja (37,2%). Se esperaría que, a partir del desarrollo que ha tenido el país en esta línea, entre otros aspectos por medio de la extensión del Plan Ceibal a secundaria, que estas actividades fueran más difundidas y aprovechadas por los profesores. De todas maneras, entre quienes las realizaban se observa un conjunto de educadores (casi la quinta parte) que lo hacían asiduamente (10 veces o más). Un 31% nunca ha participado en actividades de desarrollo profesional promovidas por alguna de las inspecciones.

Una quinta parte de los encuestados dijo nunca haber participado en actividades promovidas en su centro educativo, mientras que una proporción algo menor dijo nunca haber asistido a actividades promovidas por otras instituciones.

Cuadro 31. Participación docente en actividades de desarrollo profesional

| Durante el 2013 asistió a: | Nunca | 1 vez | 2 veces | 3 o 4 veces | Entre 5 y 9 veces | 10 veces o más | Sin datos | Total |
|--|-------|-------|---------|-------------|-------------------|----------------|-----------|-------|
| Actividades de desarrollo profesional promovidas por alguna de las inspecciones | 31,0 | 29,2 | 25,7 | 9,7 | 2,7 | 0 | 1,8 | 100 |
| Actividades promovidas por otras instituciones (sindicato, instituto de formación docente, universidades, otros) | 17,7 | 25,7 | 23,0 | 15,0 | 5,3 | 9,7 | 3,5 | 100 |
| Actividades organizadas por su centro (este u otro), incluyendo las reuniones de equipo focalizadas en el mejoramiento de su enseñanza | 21,2 | 21,2 | 19,5 | 20,4 | 7,1 | 8,0 | 2,7 | 100 |
| Red de profesores (plataformas, blogs, foros, grupos presenciales) por fuera del trabajo que realiza en este centro | 37,2 | 16,8 | 12,4 | 7,1 | 5,3 | 17,7 | 3,5 | 100 |

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

Cabe destacar que, para realizar comparaciones en cuanto a la frecuencia de participación en cada tipo de modalidad, debe tomarse en cuenta que no necesariamente son comparables, ya que pueden diferir en la frecuencia con que se proponen. Estos niveles de asistencia a las distintas actividades de formación permanente nos llevan a problematizar y valorar las posibilidades de los docentes para participar de ellas. Si consideramos que cuentan con otras actividades de docencia en diferentes centros y programas, es difícil la coordinación de actividades más allá del dictado de clases. Esto remite a la discusión sobre la necesidad de un profesor cargo, que nuclea todas sus horas en un único centro educativo, al tiempo que pueda disponer dentro de su horario de trabajo de espacios para la formación y el intercambio con otros colegas.

Percepción docente sobre los objetivos del plan

La implementación de un plan o programa se realiza bajo la premisa de que se considera la forma más adecuada para la concreción de una serie de objetivos perseguidos y conocidos. En este caso, sería propiciar la culminación del ciclo básico y favorecer la continuidad educativa de jóvenes que han abandonado este nivel de estudios a partir de una metodología innovadora en cuanto a su propuesta pedagógica, estructura y formas de evaluación.

Conocer cuáles son las percepciones docentes de las metas principales del plan en el que trabajan cotidianamente nos permite identificar el conocimiento que tienen al respecto, así como profundizar en los aspectos que consideran más importantes.

El formulario abordó esta temática a partir de una pregunta abierta en la que se solicitó a los encuestados colocar en sus palabras los tres objetivos que consideraban perseguía el plan. Al igual que con las restantes respuestas abiertas, se agruparon estos enunciados de forma de poder clasificarlos.

Objetivo principal

Los entrevistados refirieron como el principal objetivo que persigue esta propuesta a la reinserción de estudiantes en el sistema educativo formal. En segundo lugar, mencionaron la adquisición de las competencias y habilidades académicas del nivel de estudio y la continuidad educativa. Esta meta se materializa en frases como las siguientes: “desarrollar las competencias fundamentales de un alumno de ciclo básico”, “preparar al alumno para bachillerato”. Finalmente, en tercer orden los docentes citaron a la oportunidad que el plan brinda de culminar los estudios de ciclo básico a estudiantes que han abandonado este nivel de estudios.

Segundo objetivo

Como segundo objetivo de este programa aparecen entre las opciones más referidas nuevamente aquellas que se vinculan con la adquisición de competencias académicas por parte de los estudiantes, seguidas por la identificación de la adquisición de competencias no académicas. Por competencias no académicas se hace referencia a la función que tiene el programa en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Entre las menciones se destacan: “desarrollar la sensibilidad”, “promover la valoración del autoestima del alumno”.

En los programas de educación formal tradicional la metodología de enseñanza está orientada a la adquisición de conocimientos y habilidades de tipo cognitivo, dejando en un segundo plano aquellas habilidades socioemocionales que forman integralmente al sujeto. Vale aclarar que en el contexto de debate sobre la estructura y enfoque pedagógico del sistema educativo se genera un proyecto que tiene como fin la creación de perfiles de egreso para estudiantes de educación media a través de los aportes de las comunidades educativas. Dicha construcción permite describir los logros educativos en términos de desempeños esperados. Es diversa la literatura internacional que da cuenta de la importancia que provee a la educación del estudiante la incorporación de estos aspectos.

Interesa resaltar que en este programa hay un conjunto de docentes (siete) que identificaron entre los objetivos de la propuesta la relevancia de ofrecer un modelo educativo diferente, resaltando la manera de transmitir los conocimientos en un formato de aula diferente (modalidad de taller) al que habitualmente predomina en la educación media básica.

Tercer objetivo

Finalmente, como tercer objetivo se observa nuevamente la referencia a cuestiones de tipo cognitivo y no cognitivo referidas a fortalecer los vínculos entre los involucrados, apostando a nuevas formas de convivencia. Al mismo tiempo, surgen dos nuevos énfasis. Por un lado, la formación para la ciudadanía y el pensamiento crítico y, por otro lado, las potencialidades del plan y la culminación del ciclo básico como elemento para una mejor inserción laboral. En palabras de los docentes: “mejorar sus posibilidades en el mercado laboral”, “que comprendan la importancia de la educación como medio para acceder a un buen trabajo”.

A partir de este breve análisis observamos que en general los profesores conocían los objetivos del plan, identificando como prioritarios a aquellos vinculados a la revinculación y continuidad educativa, al mismo tiempo que destacan y valoran aquellos aspectos que refieren a su carácter innovador.

Valoración docente de la implementación del plan

Son varios los aspectos que hacen de este plan una propuesta innovadora y particular, en este sentido, el presente apartado trata de describir las percepciones docentes en relación a la implementación en su centro educativo. Cabe precisar que estas aproximaciones son generales y que un estudio de implementación en profundidad requeriría de la utilización de otros instrumentos para recolectar información. A pesar de ello, esta aproximación permitirá dar luz en aquellos aspectos a mejorar, así como resaltar las potencialidades de la iniciativa.

Se valoraron cinco aspectos para realizar esta aproximación: opiniones sobre la estructura del plan (semestralización, metodología de implementación, evaluación), la actividad docente en el aula, la coordinación docente, los aspectos que permiten visualizar en qué medida el plan prepara a los estudiantes para la continuidad educativa (exigencia y preparación) y, finalmente, la intención de los profesores de continuar desempeñándose en la propuesta. A partir de estos cinco elementos se describe la experiencia docente en relación con el plan.

Este plan se caracteriza por la semestralización de los cursos, así como por una propuesta curricular que se elabora por el colectivo docente y los estudiantes una vez inscriptos y definidos los seminarios praxis a implementar, lo que implica que, a partir de algunas líneas generales, se van estableciendo los parámetros sobre la práctica, y estipula una propuesta de evaluación centrada en el proceso que los alumnos realizan durante el año y medio que dura el curso, con un mayor énfasis en el juicio cualitativo que en los resultados provenientes de pruebas específicas. Estas propuestas implican una ruptura con la forma tradicional en la que un docente de secundaria es formado para enfrentarse a un salón de clase. En consecuencia, interesa conocer la opinión de los profesores en relación a estos tres puntos.

En primer lugar, siguiendo el cuadro 32, nos detendremos en la consideración de los efectos de la semestralización de los cursos. Generalmente, entre las ventajas de esta forma de organizar el año lectivo se destaca la posibilidad de visualizar logros en el corto plazo, así como el incentivo para la continuidad potenciado por esta valorización del éxito, lo que repercute en el autoestima de los estudiantes (Ferrari, 2009). En este sentido, observamos cómo en su mayoría los docentes concuerdan con las ventajas que presenta esta estructura, ya que casi siete de cada diez manifestaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la semestralización reduce el abandono.

En segundo lugar, más contundente aún es la opinión que refiere al efecto de esta modalidad sobre el proceso de aprendizaje, ya que son nueve de cada diez encuestados los que no acordaron con que la semestralización tuvo un efecto negativo en los procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, sobre la adecuación del plan en relación a los objetivos que se propone y la población objetivo a la que se dirige, la aprobación es aún mayor: el 92,9% de los docentes encuestados expresó su conformidad con este aspecto.

Cuadro 32. Percepciones docentes sobre la estructura del plan

| Estructura del plan | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Sin datos | Total |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------|-------|
| La semestralización ha reducido el abandono | 3,5 | 25,7 | 54,0 | 13,3 | 3,5 | 100 |
| La semestralización de los cursos perjudicó los procesos de aprendizaje | 31,0 | 58,4 | 7,1 | 0,9 | 2,7 | 100 |
| El plan es adecuado para la realidad de los estudiantes que asisten a este centro | 0 | 2,7 | 45,1 | 47,8 | 4,4 | 100 |

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

A la hora de identificar lo referido a cuál es la percepción de los docentes sobre la metodología y los criterios de evaluación del plan, en el cuadro 33 se puede observar cierta diversidad en las respuestas: la mitad de los encuestados no consideró necesario que brinde mayores especificaciones para su desarrollo y una proporción similar (46,9%) estimó que la metodología de trabajo estaría menos especificada de lo necesario.

En relación con los criterios de evaluación, se consultó sobre dos aspectos: la dificultad de establecer lineamientos para este proceso y la dificultad derivada de la modalidad de registro de los avances de los estudiantes. Respecto al primero, existe una opinión dividida: mientras que un 54% sostuvo estar en desacuerdo con que es difícil para el colectivo docente establecer los criterios para evaluar a los alumnos, un 44,2% acordó con esta afirmación. En consecuencia, a la luz de los docentes entrevistados es un elemento que debería ser tomado en cuenta para su revisión.

Por su parte, aunque con menor contundencia que los aspectos vinculados a la adecuación del plan y la semestralización de la propuesta, la forma de registro a partir de la historia de aprendizaje es valorada positivamente por la mayoría de los docentes encuestados (73,4%).

En suma, de los tres aspectos aquí valorados, si bien en algunos casos las opiniones están algo divididas, en términos generales podemos afirmar que existe una visión positiva respecto a las potencialidades de la estructura que este plan propone. Es de destacar que los docentes que no brindan su respuesta son, a excepción de la pregunta sobre historia de aprendizaje, menos del 4,5%.

Cuadro 33. Percepción docente sobre la metodología y los criterios de evaluación del plan

| Metodología y criterios de evaluación | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Sin datos | Total |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------|-------|
| La metodología de trabajo de este plan está menos especificada de lo que sería necesario | 12,4 | 38,1 | 33,6 | 13,3 | 2,7 | 100 |
| Es difícil para el colectivo docente establecer los criterios para evaluar a los alumnos | 10,6 | 43,4 | 32,7 | 11,5 | 1,8 | 100 |
| La historia de aprendizaje dificulta el registro de los avances del estudiante | 15,0 | 58,4 | 16,8 | 1,8 | 8,0 | 100 |

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

Por otra parte, interesa conocer las opiniones de los encuestados en relación con las actividades que se realizan en los centros en el cotidiano. Para ello, se consideró particularmente el componente colaborativo y de coordinación que el plan desarrolla como uno de sus pilares fundamentales. Tal como se observa en el cuadro 34, en todos los casos la opinión respecto a la colaboración entre actores es positiva.

Cuadro 34. Percepción docente sobre las modalidades de trabajo entre pares

| Coordinación y trabajo colaborativo | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Sin datos | Total |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------|-------|
| La coordinación ayudó con las tareas administrativas del equipo docente | 0,9 | 3,5 | 52,2 | 42,5 | 0,9 | 100 |
| Predominó la toma de decisiones consensuadas | 0,9 | 9,7 | 45,1 | 42,5 | 1,8 | 100 |
| En las horas de coordinación se habla de cualquier cosa menos de temas relevantes | 46,0 | 44,2 | 4,4 | 1,8 | 3,5 | 100 |
| Los docentes trabajan cooperativamente | 0,0 | 8,0 | 65,5 | 24,8 | 1,8 | 100 |

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

Más del 90% de los docentes encuestados consideró que la coordinación ayuda a las tareas administrativas, al mismo tiempo que manifestó estar de acuerdo con que la toma de decisiones ha sido predominantemente consensuada y que el trabajo ha sido cooperativo. Situación similar se observa al valorar la pertinencia de las horas de coordinación, es decir, la relevancia de los temas que en ella se tratan: más del 90% de los profesores consideró que allí se discutían temas relevantes. Si bien para conocer en profundidad cuáles son estos aspectos y qué tan importantes son a la función docente debería trabajarse a partir de la observación de las reuniones de coordinación, este es un primer insumo para considerar la relevancia de estos espacios.

Como cuarto aspecto a valorar del programa se consultó la opinión docente respecto a la exigencia académica brindada por el plan y la preparación para la continuidad educativa.

Es frecuente escuchar que propuestas que flexibilizan estructuras y modifican criterios de evaluación terminan generando una especie de oferta de segunda para aquellos estudiantes que presentan una mayor vulnerabilidad educativa y, en consecuencia, los coloca en una posición más desfavorable a la hora de insertarse en el sistema educativo formal (Duschatzky, 2000). En consecuencia, se interrogó a los profesores sobre su opinión respecto a la exigencia en relación con el ciclo básico diurno, si los alumnos desarrollan las competencias y los conocimientos para continuar en el bachillerato y si se obtienen las competencias que establece el perfil de egreso de la propuesta una vez finalizado el plan. Es de destacar que el fin de este informe es presentar la opinión de los docentes y no valorar si el plan logra o no estos objetivos.

Tal como se observa en el cuadro 35, existen diferentes percepciones docentes respecto a la valoración de la exigencia y el nivel de preparación que otorga este plan a sus estudiantes.

Cuadro 35. Percepción docente sobre la exigencia y el nivel de preparación que ofrece el programa a sus estudiantes

| Exigencia y preparación | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Sin datos | Total |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------|-------|
| El nivel de exigencia académica es menor que en un ciclo básico diurno | 4,4 | 15,0 | 60,2 | 17,7 | 2,7 | 100 |
| Los alumnos que terminan el plan desarrollaron las competencias necesarias para continuar el bachillerato | 5,3 | 23,9 | 53,1 | 11,5 | 6,2 | 100 |
| Los alumnos que terminan el plan tienen los conocimientos necesarios para continuar el bachillerato | 6,2 | 46,9 | 37,2 | 3,5 | 6,2 | 100 |
| Los alumnos que finalizan el plan desarrollaron las competencias que establece el perfil de egreso | 1,8 | 8,8 | 70,8 | 11,5 | 7,1 | 100 |

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

En relación a la exigencia académica de esta propuesta comparada con la modalidad tradicional de ciclo básico, mientras que una proporción mayoritaria (77,9%) manifestó estar de acuerdo con la afirmación de que la exigencia académica es menor a la de ciclo básico diurno, un 19,4% declaró su desacuerdo.

Esta distribución presenta una dicotomía algo mayor en relación a la consideración acerca de si el plan otorga las competencias y los conocimientos necesarios para la continuidad educativa en la educación media superior. Casi tres de cada diez docentes consideraron que el egreso de los estudiantes se da sin las competencias necesarias para bachillerato. Al tiempo que son algo más de cinco de cada diez profesores los que sostienen que los conocimientos adquiridos no son suficientes para continuar en el siguiente nivel de estudios.

Estas diferencias de opinión tienden a desaparecer al preguntarle a los docentes si los estudiantes que finalizan el plan adquieren las competencias de egreso que este establece: ocho de cada diez estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación.

Este posicionamiento nos invita a reflexionar en torno a la tensión entre los objetivos de continuidad educativa que el plan propone y la formación que los jóvenes adquieren, y las características de los perfiles de egreso. Más aún, a la luz del proceso que está desarrollando la ANEP en relación a la creación de los perfiles de egreso.

Finalmente, interesa destacar que, al interrogar a los docentes sobre su continuidad laboral, todos respondieron que querían continuar trabajando en el plan. Esto da cuenta de un compromiso con la modalidad de trabajo que se visualiza en los acuerdos anteriormente mencionados, así como en la atribución de sentido que se le otorga al programa.

Capacidad profesional e influencia docente

Uno de los cinco soportes esenciales para la mejora escolar es la capacidad profesional de los educadores (Bender y otros, 2006). Dicha capacidad depende de los conocimientos, habilidades y disposición con que cuente el equipo docente y el centro educativo donde desempeña su trabajo. La labor de estos adultos responsables es fundamental para el crecimiento del estudiante e incide directamente en el clima de aprendizaje que se genera a la interna del aula, así como 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. De allí que se considera necesario el desarrollo de la calidad de los recursos humanos con que cuentan las instituciones, así como la capacidad que tienen para generar valores y creencias que puedan transmitirse en el ámbito educativo. De esta manera, se genera una comunidad profesional que puede reflexionar sobre el diseño e implementación de nuevas prácticas para mejorar la calidad de la educación (Bender y otros, 2006).

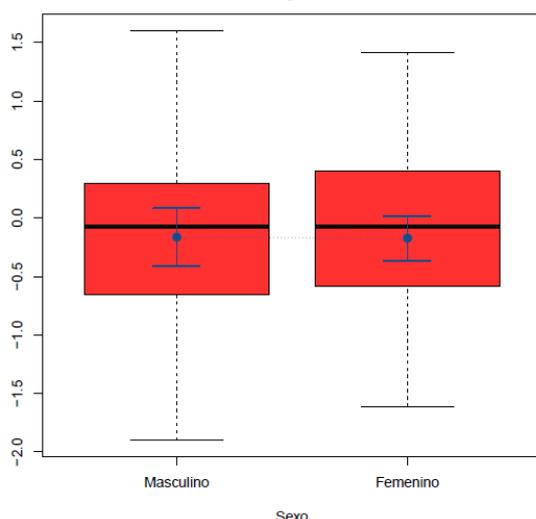
En el formulario aplicado a docentes se incorporó una serie de preguntas a través de las cuales se construyeron índices que dan cuenta de la capacidad del colectivo y su influencia en la estructura y funcionamiento del plan. El primero se construye a partir de la identificación de ítems que refieren a la frecuencia con que el educador realizó diversas actividades a lo largo del año, el tipo de vínculo que tiene con el equipo directivo y el resto de los docentes, así como al papel que cumple el centro en el que trabaja en la determinación de ciertas pautas de trabajo.²³

²³ Los ítems que conformaron el índice preguntaron el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: "Cuando se toman decisiones importantes, el liceo prioriza qué es lo mejor para el aprendizaje de los alumnos", "El equipo del plan 2012 en este liceo ha definido bien las expectativas de aprendizajes de sus alumnos", "El equipo del plan 2012 de este liceo espera que a los alumnos les vaya bien académicamente", "El plan 2012 está teniendo los efectos esperados sobre los aprendizajes de sus

Con respecto al segundo, se encuentran ítems que refieren al nivel de incidencia del docente en la definición del contenido de los programas, en el cronograma del año lectivo, en el establecimiento de reglas y pautas de comportamiento estudiantil, en cómo se miden los avances en los alumnos, definición de los libros y otros materiales de enseñanza usados en las aulas y establecimiento de las formas de trabajo con los alumnos.

El gráfico 5 muestra el índice de capacidad docente, según el cual no es posible observar diferencias entre las percepciones de hombres y mujeres.

Gráfico 5. Índice de capacidad 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 docentes, se calculó una escala que identifica niveles de capacidad profesional. Dicho instrumento 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) de forma de obtener cuatro valores, y, finalmente, se establecieron tres puntos de corte que refieren a capacidad profesional docente (muy bajo–bajo, moderado, alto).²⁴

alumnos“, “Los docentes de este plan discuten regularmente, en las instancias de coordinación, las concepciones de enseñanza y aprendizaje que subyacen a sus prácticas docentes“, “Los docentes realizan conjuntamente adaptaciones al programa de acuerdo a la realidad del centro“, “Los docentes de este centro hacen un esfuerzo para coordinar lo que enseñan en un seminario praxis con la enseñanza en otros seminarios praxis” y “El director, los docentes y el resto del equipo colaboran para hacer que este plan funcione bien”.

²⁴ Ver anexo 3, gráfico con puntos corte.

El cuadro permite observar que un 33% de los encuestados se ubica en la categoría alta, un 27% en el nivel muy bajo o bajo y un 40% en el nivel moderado. Si bien se observa una leve diferencia favorable a las mujeres, no es relevante.

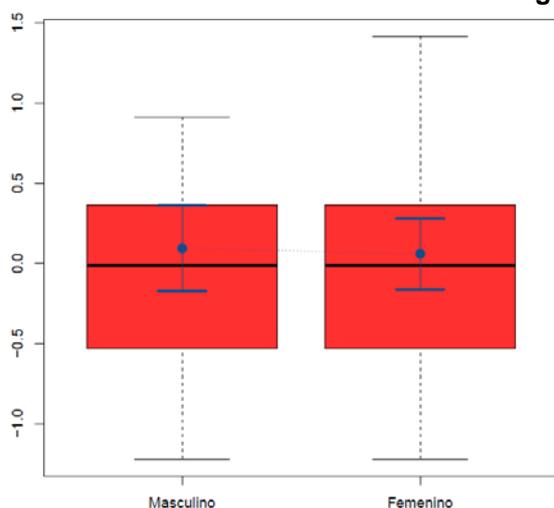
Cuadro 36. Niveles de capacidad docente según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| Muy bajo o bajo | 28,9 | 25,4 | 27,4 |
| Moderado | 40 | 40,3 | 39,8 |
| Alto | 31,1 | 34,3 | 32,7 |

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

El índice de influencia del docente en la gestión y diseño del plan tampoco muestra diferencias entre hombres y mujeres.

Gráfico 6. Índice de influencia docente según sexo



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

Al establecer los niveles de influencia docente, a partir del mismo procedimiento descrito para la capacidad profesional,²⁵ observamos que casi un 60% de los encuestados considera tener un alto nivel de influencia.

Por otra parte, si bien es algo mayor la proporción de mujeres que considera tener en mayor medida una alta influencia en relación a los contenidos y metodologías del plan (59,7% frente a 56% de los varones), los hombres tienen una proporción mayor en la categoría moderado que las mujeres (40% y 30%, respectivamente)

Cuadro 37. Niveles de influencia docente según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| Muy bajo o bajo | 4,4 | 7,5 | 6,2 |
| Moderado | 40 | 29,9 | 34,5 |
| Alto | 55,6 | 59,7 | 57,5 |
| Sin datos | 0,0 | 3,0 | 1,8 |

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

²⁵ Ver anexo 4, gráfico con puntos corte.

Al analizar en conjunto estos dos índices, podemos sostener que entre los encuestados hay un alto nivel de influencia docente, mientras que la capacidad profesional es predominantemente moderada.

Propuesta de cambios

Finalmente, al reconocer la importancia de considerar la opinión de los profesores en la identificación de obstáculos o potencialidades en la propuesta, el cuestionario indagó a través de una pregunta abierta en los cambios que los actores docentes realizarían al Plan Ciclo Básico 2012 a partir de sus experiencias personales y profesionales. Se destaca que varios indicaron transformaciones que encierran más de una de las categorías construidas (si bien no todos los encuestados respondieron esta pregunta, 93 de los 113 consultados hicieron referencia a algún posible cambio). Vale destacar que solo uno dejó de manifiesto que el plan no requería ningún tipo de transformación.

De igual manera que se profundizó sobre la percepción de los docentes respecto a los objetivos del plan, se les interrogó en relación a aquellos aspectos que considerarían modificables. Se identificaron seis categorías de cambios.

En primer lugar, menciones relacionadas a las incorporaciones de recursos humanos, con énfasis en profesionales para equipos multidisciplinarios, sobre todo psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales.

En segundo lugar, la categoría ampliación de la propuesta, vinculada a la extensión del tiempo de los programas (incorporación de un semestre, anualizar los cursos) o al aumento de la carga horaria para algunas asignaturas.

Un tercer conjunto de modificaciones remite a la incorporación de recursos materiales, entre los que se consideraron aspectos vinculados a la infraestructura de los centros educativos, así como a materiales didácticos para el desarrollo de las actividades.

En cuarto lugar identificamos 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.

En quinto lugar se refirió a la necesidad de trabajar el perfil y formación de los involucrados en los programas, incluyendo aspectos que ligados a la selección de los docentes para ocupar el cargo, así como a la formación que reciben a lo largo de la implementación del programa y al control de su asistencia.

Una sexta categoría incluye aspectos vinculados a cambios pedagógicos en la propuesta, que van desde la solicitud de mayores actividades recreativas, tutorías, seguimiento de estudiantes, organización curricular, modificaciones en los criterios de evaluación y el lugar que se da a la asistencia estudiantil en dicho proceso. Es a estas modificaciones a las que los docentes refieren en mayor cantidad, con propuestas como las siguientes: “apuntaría a jerarquizar contenidos desde la interdisciplinaria según las asignaturas”, “se debería establecer un perfil de egreso más claro que se

pueda evaluar en base a criterios de desempeño y medios de verificación”, “establecer desde la dirección del plan parámetros más explícitos de evaluación para focalizar más efectivamente la enseñanza en estrategias de aprendizaje”, “valorar numéricamente la asistencia”. En este sentido cabe recordar que, al profundizar en la percepción de los profesores sobre la metodología y los criterios de evaluación del plan, un grupo de ellos consideró que era difícil para el colectivo definir los criterios de evaluación.

Frente a estas consideraciones se observa una nueva tensión. Si bien se reconocen las potencialidades que brinda la propuesta por la flexibilidad (semestralidad, control de asistencia, formas de evaluación; también valoradas positivamente por los estudiantes), existe cierta preocupación entre los docentes en relación a que no permita dar cuenta de los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Esta situación invita a una nueva reflexión respecto al desafío que implica para los educadores enfrentarse a una nueva manera de enseñar para la que no fueron formados.

En segundo lugar, algunos profesores proponen tener mayor formación para poder implementar el plan de forma acorde al nivel de exigencia que requiere. En sus palabras: “formación a los docentes sobre dinámicas de grupo”, “capacitación docente para el trabajo en proyectos, recursos materiales para los seminarios y alumnos”, “mayor compromiso de los docentes a través de evaluación pertinente”. Estas solicitudes del colectivo docente dan cuenta de la diversidad de desafíos que enfrenta la formación profesional de grado, particularmente en la generación de procesos más colaborativos, en donde la actividad del profesor no se concentre exclusivamente en su clase y su materia. Recordemos que los docentes que participan de estas propuestas han sido formados desde la centralidad de la asignatura que imparten y es sobre todo a partir de la experiencia en estos planes que adquieren herramientas para la transmisión de contenidos de manera transversal, por área o, en este caso particular, por seminario praxis.

Síntesis

Entre los estudiantes encuestados para el Plan Ciclo Básico 2012 en el período relevado encontramos una mayor proporción de hombres que de mujeres. Esta tendencia se explicaría por el mayor abandono por parte de los hombres en los primeros años de secundaria. En términos generales, la población encuestada se encontraba concentrada entre los 15 y 20 años (edad del público objetivo del plan), casi la mitad vivía en hogares con hasta cuatro personas. Una alta proporción de jóvenes vivía únicamente con su madre como referente adulto en su casa.

La mayoría realizó cursos de educación media básica por lo menos una vez antes del ingreso al plan. Nueve de cada diez encuestados habían repetido algún grado de educación primaria o secundaria, evento que se da con una frecuencia levemente mayor en los hombres. Entre los motivos de abandono del ciclo básico predominaban las razones vinculadas a cuestiones de índole familiar y laboral, en el caso de las mujeres la causa predominante era el cuidado del hogar y entre los hombres el ingreso al mercado de trabajo.

Siete de cada diez jóvenes encuestados manifestó haber trabajado en algún momento, sin embargo, en relación a su situación en aquel momento, esta proporción se reducía considerablemente. Además, presentaba una distribución diferencial según sexo: los hombres trabajaban en mayor medida que las mujeres.

En general, la motivación que llevó a los jóvenes a inscribirse al programa era la obtención de un mejor empleo, seguida por el interés en continuar en el sistema educativo. El factor vincular, entre pares y familiares, era al que mayormente se remitía a la hora de reportar los medios por los que se habían familiarizado con la propuesta.

Existe una percepción positiva respecto a los aportes que los cursos generan en todas las áreas para estos jóvenes, principalmente los que refieren a la utilidad de los contenidos para obtener un mejor empleo en el futuro, para continuar estudiando y para aumentar sus conocimientos. Por otra parte, siete de cada diez estudiantes encuestados manifestaron que los docentes se enfocaban tanto en aciertos como en errores a la hora de ayudarlos a mejorar sus aprendizajes. A su vez, si bien existía un conjunto importante de encuestados que estaba al tanto del funcionamiento de las tutorías, su participación era baja, más allá de que se valoraban positivamente sus impactos.

Entre los docentes encuestados es posible apreciar que si bien se mantenía la tendencia de mayor presencia femenina, la proporción no era tan marcada como ocurre a nivel nacional o en otros planes y programas. La estructura etaria del plantel de profesores difería de la que se observa a nivel nacional en secundaria, con una mayor concentración en edades medias.

Todos los docentes que respondieron la encuesta habían realizado algún tipo de formación, independientemente de tenerla concluida o no. Entre los encuestados predominaba un promedio de experiencia diverso: algo menos de la mitad reportaba trabajar hace menos de diez años, mientras que había una proporción moderada de profesores noveles. Al detenernos en la distribución según sexo observamos que eran los hombres quienes inclinaban la tendencia de experiencia entre los cuatro y los diez años, en contrapartida, eran algo más las mujeres que trabajaban en este plan desde hacía más de diez años.

Con respecto a su percepción sobre la preparación que el plan le ofrece al estudiante para continuar con sus estudios, en su mayoría los docentes concordaban en las ventajas que presenta la estructura de semestralización del programa, lo que generaría un efecto positivo sobre la autoestima del alumno y reduciría el abandono. Existía a su vez consenso respecto a que los alumnos que finalizan el plan cuentan con las competencias que establece el perfil de egreso.

Sin embargo, encontramos entre los profesores diferentes percepciones respecto a la valoración de la exigencia y el nivel de preparación que otorga este plan a sus estudiantes. Mientras que un conjunto de docentes opinó que esta propuesta prepara (tanto en conocimientos como en competencias) para la continuidad educativa en el

siguiente nivel de estudios (bachillerato), otros estaban en desacuerdo con esta afirmación.

En un momento en que la ANEP se ha propuesto definir los perfiles de egreso para el ciclo básico,²⁶ sería pertinente realizar un análisis curricular que tomara en cuenta, tanto sus propuestas como los insumos que ya existen en los programas educativos especiales. No sería razonable que, una vez planteado el objetivo de definir un criterio respecto a cuáles deben ser los conocimientos básicos para el egreso del ciclo, no se tomen en cuenta insumos que ya existen, así como que permanezca más de un perfil de egreso. Ello en sí mismo constituiría una contradicción en la política curricular nacional. En este sentido, a partir de una evaluación estandarizada externa de las competencias que se espera que los estudiantes adquieran para su continuidad educativa podría evaluarse en qué medida, tanto quienes cursan este plan como los otros alumnos de ciclo básico del país, están alcanzando los logros esperados. En este marco de discusión de reformas, la aplicación de una prueba alineada con dichos perfiles sería la herramienta más adecuada para arrojar luz acerca del grado en el cual los estudiantes de cada plan de estudio presentan desempeños acordes a dichos perfiles. Sin dudas, considerando que el Plan Ciclo Básico 2012 es uno de los pocos en el país que ya cuenta con perfiles de egreso establecidos, será preciso realizar una comparación entre lo que se propone y los logros que se definan a nivel del sistema. La particularidad de los programas educativos especiales podría reflejarse en una articulación curricular diferente a la del ciclo básico común (según se entienda pertinente), pero ambos deberían estar orientados a que todos los alumnos, independientemente del plan que cursen, alcancen los mismos logros cuando egresan del ciclo básico.

Finalmente, en relación a las propuestas de cambios que sugieren los docentes, se destacan las modificaciones pedagógicas en la propuesta, lo que implica la solicitud de mayores actividades recreativas, tutorías, seguimiento de estudiantes, organización curricular, así como modificaciones en los criterios de evaluación y el lugar que se dé a la asistencia estudiantil en dicho proceso. También sugieren recibir mayor formación de manera de poder implementar el plan de modo acorde al nivel de exigencia que requiere.

²⁶ 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.

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.

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 MANCEBO, 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.

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

LÓPEZ, Néstor (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

MANCEBO, 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.

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

OIT (2009), *Panorama Laboral 2009*, OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima.

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, n° 1, enero-junio, Montevideo.

VAILLANT, Denise (2013), “Presentación”, en *Páginas de Educación*, vol.6, n° 1, enero-junio, Montevideo.

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

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.²⁷

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**.²⁸ 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.

²⁷ 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/>.

²⁸ 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**”.²⁹ 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**.³⁰ 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.

²⁹ 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.

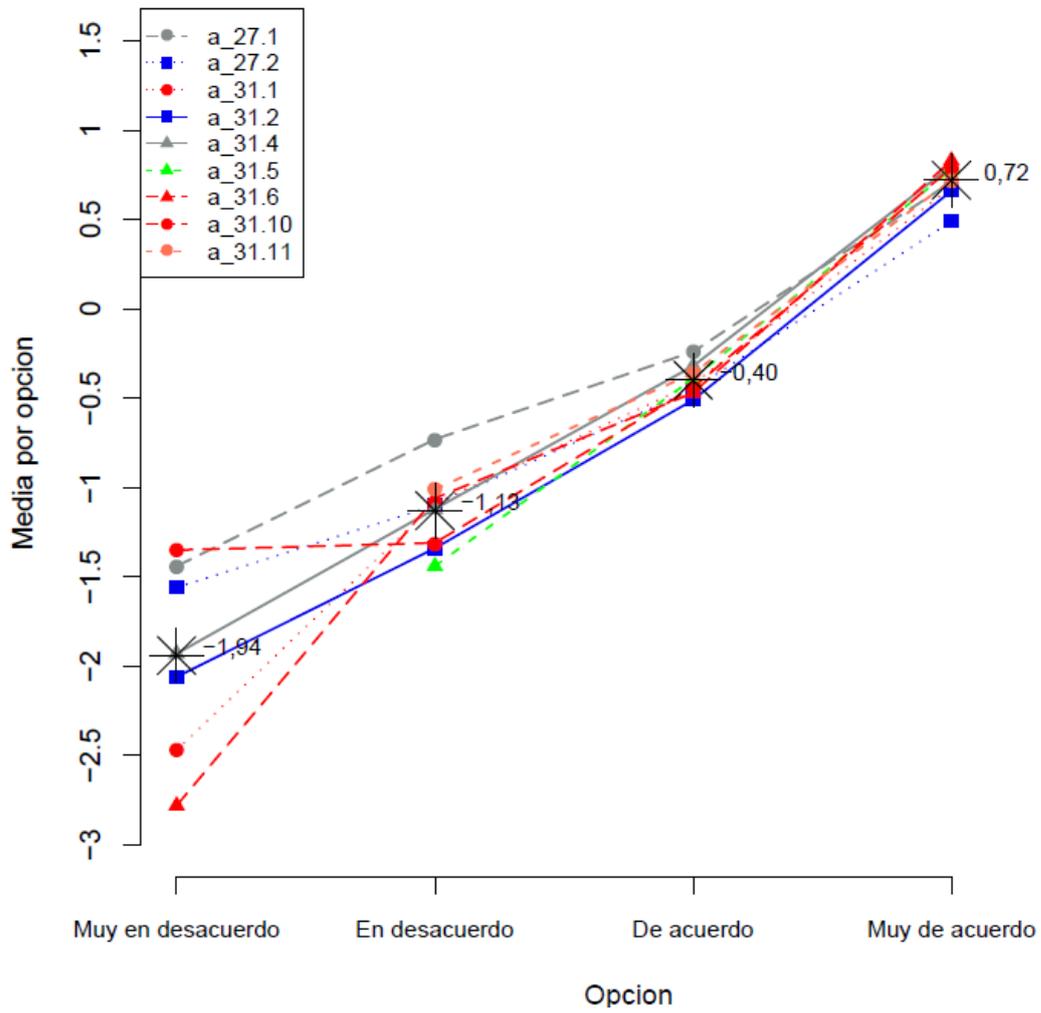
³⁰ R. P. Chalmers. mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. A multidimensional item response theory package for the R environment. Journal of Statistical Software, 48(6):1–29, 2012.

Score del índice para los individuos

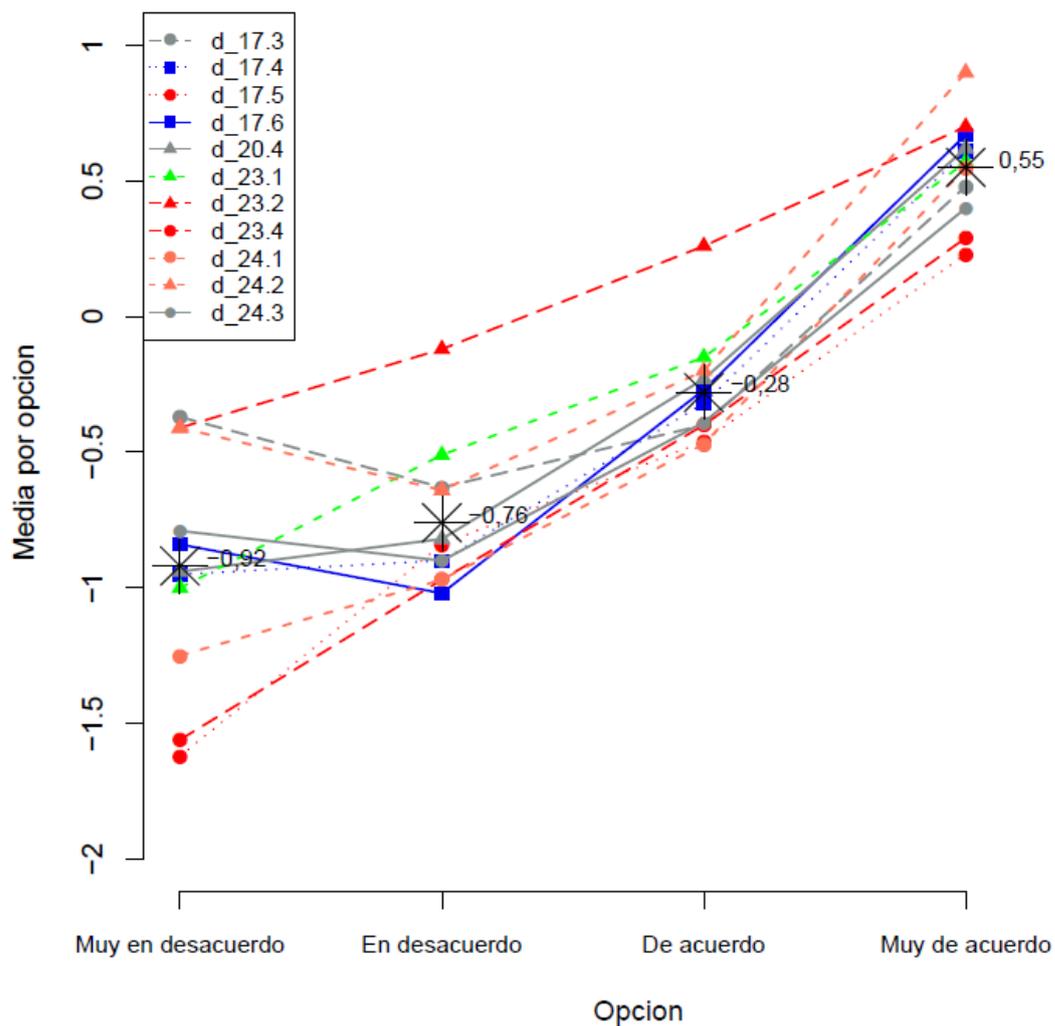
Luego de tener calibrados los parámetros de los ítems, se calculó el *score* para cada individuo. En esta instancia se agregan las personas que habían sido excluidas de la calibración por valores faltantes, introduciendo aquellas que registran hasta 3 valores faltantes, aunque este criterio dependerá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

