



Documento de trabajo

**Ciclo Básico 2009,
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: 978-9974-8560-4-2

© 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), *Plan Ciclo Básico 2009, la mirada de los actores*, INEEd, Montevideo.

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

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

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 4 |
| Capítulo 1. Los problemas para la acreditación de ciclo básico..... | 6 |
| La construcción de propuestas que contemplen necesidades de los jóvenes y adultos..... | 7 |
| ¿Por qué es importante evaluar estos programas?..... | 9 |
| Capítulo 2. El marco de aplicación de la encuesta..... | 11 |
| Diseño del formulario para estudiantes..... | 11 |
| Diseño del formulario para docentes..... | 11 |
| Logística de trabajo de campo..... | 12 |
| Posibilidades y obstáculos de la encuesta autoadministrada..... | 13 |
| Cobertura..... | 14 |
| Capítulo 3. El Plan Ciclo Básico 2009..... | 18 |
| Análisis de los estudiantes de Ciclo Básico 2009..... | 21 |
| Análisis de los docentes del Ciclo Básico 2009..... | 46 |
| Síntesis..... | 63 |
| Bibliografía..... | 65 |
| Anexo 1. Metodología general para la construcción de los índices..... | 67 |
| Anexo 2. Construcción de puntos de corte para niveles de clima de aprendizaje en el aula..... | 70 |
| Anexo 3. Construcción de puntos de corte para niveles de capacidad docente..... | 71 |
| Anexo 4. Construcción de niveles para influencia docente..... | 72 |

Introducción

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

El presente informe describe los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta a estudiantes y docentes del Plan Ciclo Básico 2009 durante el año lectivo 2013. El objetivo es brindar información sobre las características y percepciones de quienes estudian y trabajan en ese plan, profundizando en sus trayectorias educativas y laborales, sus opiniones y sentires respecto a la propuesta.

El Plan Ciclo Básico 2009 está dirigido a jóvenes mayores de 21 años y adultos que abandonaron la educación médica básica y buscan una oportunidad para culminar este nivel de estudio.

La propuesta apunta a “fortalecer las condiciones y procesos de enseñanza, en el marco de un proyecto que reconozca a los adultos como protagonistas de la sociedad actual, con diversas experiencias culturales y diferentes medios de acceso, acumulación y construcción del conocimiento, como sujetos que construyen saberes y valoraciones del mundo” (CES, 2009) y cuenta para ello con una propuesta pedagógica específica.

Este documento se estructura en tres capítulos que abarcan 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 alumnos que trabajan y estudian en el marco de este plan. Se detallan sus

percepciones respecto a su implementación, 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 INEE.

comunes para todos. De esta manera, la educación contribuirá a la no reproducción de las desigualdades de origen que presentan los estudiantes (Blanco; 2011), al tiempo que se avanzará en el desafío de garantizar el goce de la educación como derecho humano. Estudios realizados por Bender y otros autores sostienen la importancia de una instrucción 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 currículum.

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 2009.

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.

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 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).

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

Una vez obtenidos los primeros formularios completos, conjuntamente entre los técnicos del AGEV y el INEEEd, 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 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

⁴ Características diferenciales entre los alumnos que dejaron de asistir y los que continúan asistiendo.

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

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.

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 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

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.

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%).

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.

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.

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 2009

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, la estructura curricular y los elementos que se consideran característicos para su desarrollo pedagógico, aspectos que luego son evaluados por los docentes y estudiantes encuestados.

En este sentido, la fundamentación general del Plan Ciclo Básico 2009 sostiene que este se constituye como una propuesta innovadora que busca “fortalecer las condiciones y procesos de enseñanza, en el marco de un proyecto que reconozca a los adultos como protagonistas de la sociedad actual, con diversas experiencias culturales y diferentes medios de acceso, acumulación y construcción del conocimiento, como sujetos que construyen saberes y valoraciones del mundo”.¹⁰ De esta manera, se alinea con los objetivos presentes en la Ley General de Educación n° 18.437, que reivindica la importancia de la educación para todos y para toda la vida. Incluye, además, como aspecto de gran relevancia, el contemplar las necesidades e intereses de los estudiantes en tanto se respeten y valoren para la retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje los conocimientos previos de los alumnos, así como las situaciones emergentes del aula y la comunidad.

En relación con la estructura curricular, una de las posibilidades que brinda el plan es la concreción del ciclo básico en un tiempo menor al de la propuesta estándar (un año y medio frente a tres años). Esta característica se apoya en el entendido de que quienes ingresan a esta modalidad tienen un saber acumulado —tanto de su experiencia de vida, como de su experiencia académica anterior— que les permite un abordaje diferente de los aprendizajes requeridos para concluir dicho nivel.

La totalidad del ciclo básico se cursa en cuatro módulos. El “módulo de ingreso” es obligatorio y consta de una duración menor a la de los restantes: seis semanas. Se lo entiende como “un período durante el cual los docentes y estudiantes gestionan el reconocimiento y/o la actualización de saberes adquiridos” (Circular n° 3134; ANEP-CES). En este sentido, no se trata de una instancia compensatoria o de nivelación de los estudiantes, sino de un ámbito de intercambio en el que, a partir del marco de las asignaturas dictadas, se puede establecer un diagnóstico de los diferentes saberes adquiridos, su reconocimiento y actualización.¹¹

A este módulo le siguen tres más, con una duración de doce semanas cada uno. No obstante, su realización depende de los antecedentes académicos de cada estudiante: las personas que no tienen ninguna materia aprobada de ciclo básico comienzan con el módulo 1, las que tienen aprobado primer año de ciclo básico (cualquier plan), incluyendo las que poseen asignaturas pendientes, comienzan con el módulo 2 y,

¹⁰ La fundamentación del general del Plan Ciclo Básico 2009 está disponible en el sitio web del CES, <https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=349&Itemid=74>

¹¹ Es de destacar que a partir de 2013 el “módulo de ingreso” dejó de existir como tal y sus objetivos se diseminaron a lo largo de los otros tres módulos.

finalmente, las que tienen aprobado segundo año de ciclo básico (cualquier plan), incluyendo las que tienen asignaturas pendientes del año anterior, comienzan con el módulo 3.

Es de destacar que en todos los módulos se dictan clases de lunes a viernes sobre la base de un conjunto de asignaturas (cinco en el módulo de ingreso, siete en el módulo 1 y seis en los 2 y 3) de tres horas reloj cada una por turno con dos recreos de cinco minutos.

El cuadro 4 muestra la distribución de asignaturas por módulo. Matemática e Inglés son las que se mantienen a lo largo de todos los módulos. Por su parte, Idioma Español e Historia también tienen fuerte presencia en el currículo.

Cuadro 4. Estructura curricular del Plan Ciclo Básico 2009

| MÓDULO DE INGRESO | MÓDULO 1 | MÓDULO 2 | MÓDULO 3 |
|---|----------------|----------------|------------|
| Matemática | Matemática | Matemática | Matemática |
| Idioma Español | Idioma Español | Idioma Español | |
| Inglés | Inglés | Inglés | Inglés |
| Formación para la ciudadanía y el trabajo | Historia | Historia | Historia |
| Informática | Informática | | |
| | Biología | Biología | Física |
| | | | Química |
| | Música | Dibujo | Literatura |

Fuente: extraído de la Circular n° 3134 (ANEP-CES).

A partir de esta propuesta curricular se conceptualiza el perfil de egreso del estudiante en consideración al nivel educativo que el plan certifica. En este sentido, entre los objetivos de este nivel educativo se encuentran: “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, incluya los conocimientos necesarios desde ‘saber para hacer’ y el ‘hacer para saber’” (CES, 2009). Más allá de esta y otras consideraciones generales, el plan no estipula específicamente a partir de qué estrategias se obtendrán estos resultados. En este sentido, se deja una amplia libertad para el colectivo docente lo que, si bien se considera positivo entendiendo que respeta la autonomía y permite llegar a los mismos puntos de llegada a partir de una diversidad de estrategias, como se observará más adelante, genera cierta falta de certeza al emprender la tarea.

Con base en el perfil de estudiante propuesto y el carácter curricular del plan, se requiere un perfil particular de educador,¹² que, a partir de la fundamentación del plan,

¹² Si bien a partir del análisis de la encuesta no es posible conocer en qué medida se cumple este perfil, tampoco es objetivo de este informe profundizar en dicho aspecto. Cabe destacar que la elección de horas para este programa responde a la lógica general de elección. En este sentido, no escapa a las dinámicas que esta impone: dificultades para mantener el mismo colectivo docente a lo largo del tiempo, retrasos en la asignación de suplencias, carencias en la cobertura de todas las asignaturas al comienzo del año lectivo, entre otras.

se visualiza como: “un docente abierto que esté dispuesto a superar las concepciones y prácticas de enseñanza imperantes, propenso a la innovación y al cambio, y a un trabajo de fuerte interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa” (CES, 2009). Se nota, a partir de estas líneas, la importancia que tiene la planificación, pero no concebida como la repetición de procedimientos estáticos, sino cargada de dinamismo para la retroalimentación de experiencias provenientes tanto de fuera como de dentro del aula.

En consecuencia, el plan realiza énfasis en tres aspectos que propician la concreción de sus objetivos: las tutorías, los espacios de coordinación y las modalidades de evaluación. Si bien es cierto que algunas de estas instancias (tutorías y coordinación) existen en otros programas y en la propia propuesta estándar de ciclo básico, en este plan cobran un rol central, que se propone como una apuesta a la innovación curricular y a la práctica pedagógica.

Las tutorías son concebidas como “un espacio curricular de potenciación del estudiante (que) atenderá el logro de aprendizajes y el carácter transversal de los mismos” (CES, 2009). En este espacio, que tiene una carga horaria de 60 minutos, el que el trabajo es compartido por dos o más docentes, quienes junto con la comunidad educativa del centro determinan el conjunto de asignaturas que se priorizarán en estas instancias. De todas maneras, el equipo de seguimiento del plan recibe de las diversas direcciones las asignaturas que conformarán los espacios de tutoría, así como los fundamentos que llevaron a desarrollar dicha integración.

La coordinación es un espacio donde los equipos “docentes e institucionales se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros, tomando decisiones consensuadas, para desarrollar mayor autonomía en la construcción del currículum” (CES, 2009). Se trata de una instancia que apuesta al desarrollo del trabajo colaborativo en donde todos los actores participan, a partir de un proceso reflexivo del diseño implementación y evaluación de los diferentes proyectos que se desarrollan en la institución. Para la concreción de este espacio el plan estipula la dedicación de una hora semanal para todos los docentes. Al mismo tiempo, se realiza desde la coordinación del plan un fuerte énfasis en la importancia del registro de las actividades realizadas en este marco, ya que sobre ellas se podrá realizar una reflexión constante de la práctica.

Finalmente, uno de los aspectos más innovadores de la propuesta es la modalidad de evaluación propuesta. Desde la fundamentación del plan se entiende a la evaluación como “un proceso continuo de reunión e interpretación de información para valorar las decisiones tomadas en el diseño de un sistema de aprendizaje [que] debe tener como objetivo esencial el desarrollo de instancias de reflexión y de toma de decisiones compartidas, en relación a los procesos y resultados” (CES, 2009). Esta concepción remite a una evaluación que contempla los distintos tiempos de aprendizaje de los estudiantes, que se basa en la idea de proceso en el que es preciso considerar los puntos de partida de los alumnos y que les da una amplia participación en este proceso, siendo tan relevante como las evaluaciones propuestas por los docentes la autoevaluación del estudiante y la coevaluación entre pares. En la práctica, el docente realiza para cada alumno un informe de proceso en el que se registra su evolución en

el desarrollo de saber, sus conocimientos, habilidades y destrezas. Es sobre la base de estos informes que se considerará la acreditación del nivel cursado para cada uno de los estudiantes. Estas evaluaciones se realizan al finalizar cada módulo en el lapso de una semana. Es de destacar que queda a criterio del docente la realización de pruebas específicas (al estilo del escrito tradicional), pero se establece que estas instancias no sean determinantes para la aprobación del curso.

Análisis de los estudiantes de Ciclo Básico 2009

Características socioeducativas de los estudiantes

El presente apartado tiene por objetivo caracterizar a la población que asistía al programa hacia fines del año 2013, teniendo en consideración la información que se desprende de la encuesta realizada. Se tomarán en cuenta una serie de dimensiones que hacen al perfil sociocultural de los estudiantes, sus trayectorias laborales y educativas, así como la conformación de sus hogares (considerando eventos particulares como la independencia y el cuidado de los hijos).

Un primer elemento que interesa remarcar sobre el perfil de los estudiantes refiere a la distribución de sexo y edad. Recordemos que el Plan Ciclo Básico 2009 tiene como elemento de focalización la edad: está dirigido a personas que tienen más de 21 años.

Existe un consenso relativamente extendido dentro de la academia que sostiene en la adolescencia los hombres abandonan más la educación que las mujeres, vinculado a una mayor y más temprana incursión en el mercado de trabajo y a un alto porcentaje de fracasos, particularmente en los primeros años de la educación secundaria (Fernández, 2010). Sin embargo, esta tendencia se revierte a medida que pasan los años, siendo las mujeres las que, tras asumir tanto las responsabilidades del mundo del trabajo como las del cuidado del hogar, no avanzan en sus estudios secundarios. Esta tendencia se observa en la distribución del sexo entre los encuestados, dado que este programa atiende a una proporción mayor de mujeres (60,5%) que de hombres (39,5%).

Al considerar la distribución por edades, tal como se observa en el cuadro 5, existe algo menos de un 10% de estudiantes que son menores de 21 años y que podríamos considerar fuera del rango del programa. Esta realidad no es ajena a los referentes del programa en cada centro, quienes plantean que “se ha permitido en algunos centros la inscripción de menores de 21 años, siempre que existieran cupos disponibles y que la demanda de los mayores de esta edad estuviera satisfecha” (Informe DID, 2014: 110).

Cuadro 5. Edades de los estudiantes de Ciclo Básico 2009 según sexo

| Edad | Hombres | Mujeres | Total |
|----------------|---------|---------|-------|
| 15 a 20 años | 12,9 | 6,9 | 9,2 |
| 21 a 25 años | 30,6 | 20,6 | 24,5 |
| 26 a 30 años | 24,4 | 19,9 | 21,7 |
| 31 a 35 años | 12 | 24,3 | 19,4 |
| 36 a 40 años | 10,5 | 8,7 | 9,4 |
| Más de 40 años | 9,6 | 19,6 | 15,8 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Entre los restantes tramos etarios la mayoría de los estudiantes del plan se concentran entre los 21 y los 25 años, siendo algo menos de la cuarta parte. Resulta interesante resaltar que una proporción considerable de los estudiantes tienen más de 40 años (situación que se incrementa entre las mujeres), lo que permite considerar que el plan se constituye como una respuesta tanto para jóvenes como para adultos. Interesará tener en cuenta estas diferencias de edad al momento de identificar las razones de abandono de la educación media, ya que es posible anticipar que serán considerablemente diferentes para quienes estaban en edad teórica de cursar este nivel de estudios en la década del 2000, que para aquellos que la debieron haber cursado varias décadas antes.

Por último, interesa conocer la conformación del hogar de los estudiantes encuestados. Para ello el cuestionario incorporó varias preguntas referidas a la tenencia de hijos y la cantidad de personas que habitan el hogar.

Tal como se observa en el cuadro 6, en promedio los hogares están compuestos por tres personas. La tendencia que presenta esta población en su mayoría coincide con lo que ocurre a nivel nacional, ya que, según la información del último censo, en la actualidad el promedio de personas por hogar es algo inferior a tres personas.

Cuadro 6. Composición del hogar según sexo (%)

| Cantidad de personas en tu hogar | Promedio de personas | | |
|----------------------------------|----------------------|---------|-------|
| | 3 | | |
| Con quién vives en tu casa | Hombres | Mujeres | Total |
| Padre y madre | 20,6 | 9,0 | 13,6 |
| Solo madre | 13,4 | 10,9 | 11,9 |
| Solo padre | 2,9 | 2,8 | 2,8 |
| Madre y pareja de la madre | 3,8 | 1,9 | 2,6 |
| Padre y pareja del padre | 1,4 | 0,6 | 0,9 |
| Pareja | 39,7 | 46,7 | 44,1 |
| Hijo propio | 22,0 | 64,8 | 47,8 |
| Hijo de la pareja | 7,2 | 2,2 | 4,1 |
| Hermanos | 29,7 | 15,3 | 20,9 |
| Otros | 14,8 | 14,3 | 14,5 |

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

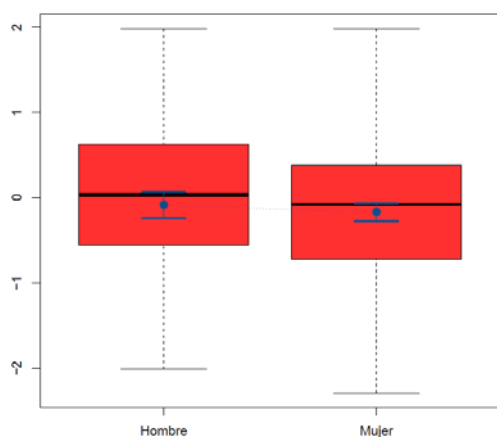
Por su parte, a la hora de considerar con quiénes viven los estudiantes de este plan, se ve que la mayoría ha conformado su propio hogar, independiente de su padre y

madre. El 31,8% de los encuestados manifestó vivir en la actualidad con ambos o alguno de sus padres. Aunque en otra pregunta casi seis de cada diez estudiantes de Ciclo Básico 2009 manifestas tener hijos (58,2%), no todos viven con ellos. Interesa remarcar el hecho de que, para el caso de las mujeres, la convivencia con hijos propios o de la pareja se da en el 67% de los casos. Esta realidad implica que la dedicación al estudio puede verse alterada debido al tiempo que requiere el cuidado de niños en el hogar.

Finalmente, interesa considerar las características socioeconómicas de los jóvenes y adultos que respondieron la encuesta. Para ello, a partir de la declaración de 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, cantidad de habitaciones para dormir) se desarrolló un índice de nivel socioeconómico (NSE) que permite identificar la situación de quienes participan del plan.

Un análisis comparado entre hombres y mujeres parece indicar que, vistos en conjunto, los primeros tienen posiciones socioeconómicas algo más favorables que las segundas.

Gráfico 1. Índice de nivel socioeconómico según sexo¹³



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

Los diagramas de caja presentados en el gráfico 1 permiten describir de manera gráfica la distribución de una variable continua (en este caso el índice de NSE). Las rectas en los extremos de las líneas punteadas 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 mediana¹⁴ del índice. Además, se agregó la media con su respectivo intervalo de confianza (punto dentro de la caja).

¹³El 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.

¹⁴La mediana es el valor que parte a la mitad un conjunto de datos una vez que estos han sido ordenados de acuerdo a su magnitud en forma ascendente, de manera tal que el 50% de las observaciones tienen valores menores o iguales que la mediana y el restante 50% tienen valores mayores o iguales al de la mediana.

Como se observa en el gráfico, la distribución, la mediana y la media del índice en los hombres se encuentran levemente desplazados hacia los valores más altos del índice. Esto podría sugerir que registran mayor nivel socioeconómico que las mujeres en esta población. A partir de la posición de la mediana (línea negra sobre la caja) es posible tener una idea sobre la tendencia central. El ancho de la caja proporciona una idea de la variabilidad de las observaciones. Existe poca dispersión entre las respuestas para ambos sexos (forma de la caja). Se aprecia una pequeña diferencia entre hombres y mujeres al observar la mediana de cada distribución, que marca un nivel socioeconómico levemente inferior para las mujeres que cursan el plan de estudios.

Trayectorias educativas

Conocer la trayectoria educativa previa de los estudiantes permite una mejor aproximación a las vivencias con que ingresan en el programa y a las posibilidades que cada uno tiene en su hogar para su desarrollo educativo. El presente apartado describe las experiencias educativas de los encuestados en la educación primaria y ciclo básico, y caracteriza el clima educativo de sus hogares.

Además de la acreditación del nivel primario, una proporción importante de los encuestados realizó algún curso en la educación secundaria. Dado que casi ocho de cada diez consultados reportaron haber cursado la educación ciclo básico, interesa profundizar en cuáles fueron las modalidades escogidas. Para ello se realizó un estudio de prevalencia (para cada opción se solicitó a los encuestados que respondieran si cursaron o no) considerando las diferentes modalidades de ciclo básico.

Tal como se observa en el cuadro 7, de aquellos que respondieron su modalidad de cursado, la mayoría mencionó la modalidad impartida en los liceos (44,3%). Es pertinente considerar que cuando gran parte de los participantes pretendieron realizar sus estudios de educación media, las opciones existentes estaban casi restringidas al formato “tradicional” de liceo. Si bien la modalidad de ciclo básico del CETP es implementada desde 1986, la proporción de la matrícula absorbida por esta institución es marginal hasta la década del 2000, cuando ronda el 14% de los estudiantes de educación media básica (ANEP, 2005: 131).

Cuadro 7. Acceso al ciclo básico previo al plan según sexo

| Modalidad que cursó | | | |
|-----------------------------------|---------|---------|-------|
| | Hombres | Mujeres | Total |
| CETP ciclo básico tecnológico | 12,0 | 6,2 | 8,5 |
| CETP Formación Profesional Básica | 11,0 | 3,7 | 6,6 |
| Liceo | 47,4 | 42,4 | 44,3 |
| Aulas Comunitarias | 0,5 | 0 | 0,2 |
| Cursó anteriormente algún otro | 3,3 | 1,9 | 2,4 |
| Veces que cursó el ciclo básico | | | |
| | Hombres | Mujeres | Total |
| Una vez | 65,6 | 67 | 66,3 |
| Dos veces | 18,2 | 7,2 | 11,5 |
| Tres veces | 2,9 | 0,9 | 1,7 |

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

Por otra parte, interesa considerar entre aquellos que iniciaron este nivel educativo cuántas veces tomaron dicha iniciativa. Se observa que en la mayoría de los casos la incursión por ciclo básico anterior a la experiencia en el plan ocurrió solo una vez. Nuevamente se encuentran diferencias entre hombres y mujeres: los primeros han intentado cursar el ciclo básico más de una vez en mayor medida que las mujeres.

Otro de los elementos que es relevante considerar para analizar la trayectoria educativa refiere a determinar la cantidad de estudiantes que han experimentado uno de los eventos de riesgo con mayor influencia sobre los logros de aprendizaje: la repetición (Fernández, 2010). Es conocido el impacto que esta tiene sobre la trayectoria en términos de abandono, aspecto que será analizado más adelante debido a la relevancia que tiene en relación a los objetivos que el plan se propone.

El cuadro 8 presenta los resultados considerando tanto la repetición en primaria como en ciclo básico a partir de la distribución según sexo. Como es posible observar, este evento se produce en la mayoría de los estudiantes encuestados.

Cuadro 8. Repetición en primaria y ciclo básico según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-------------------------|---------|---------|-------|
| No repitió | 10,5 | 21,5 | 17,1 |
| Solo primaria | 19,6 | 23,7 | 22,2 |
| Solo ciclo básico | 35,9 | 27,7 | 30,9 |
| Primaria y ciclo básico | 32,5 | 25,9 | 28,4 |
| Sin datos | 1,4 | 1,2 | 1,3 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

De todas maneras, la repetición ocurre de manera desigual entre hombres y mujeres: mientras que entre los primeros casi nueve de cada diez la experimentan (88,0%), entre las segundas lo hacen algo menos de ocho de cada diez (77,3%).

Interesa además conocer el grado en que estos adultos y jóvenes han repetido. Un 22,2% sostiene haber repetido solo el nivel primario, por su parte, un 30,9% repitió solo el nivel secundario y, finalmente, el 28,4% de los encuestados repitió ambos niveles. El último grupo podría considerarse como el más vulnerable en términos de logros de aprendizaje, ya que ha encontrado escollos en ambos niveles para su continuidad educativa.

Al observar la relación de este evento a partir de los grados en que ocurre tanto para primaria como para ciclo básico, se observa que la proporción que lo experimenta aumenta al inicio de cada nivel. Resulta interesante destacar entre quienes reportan eventos de repetición que el incremento es más marcado en ciclo básico.

Cuadro 9. Grado que repitió en primaria y ciclo básico según sexo

| Repetición | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------------|---------|---------|-------|
| 1° de primaria | 18,2 | 17,1 | 17,5 |
| 2° de primaria | 11,5 | 10,6 | 10,9 |
| 3° de primaria | 12,9 | 10,6 | 11,7 |
| 4° de primaria | 12,0 | 10,0 | 10,7 |
| 5° de primaria | 8,6 | 5,3 | 6,8 |
| 6° de primaria | 1,9 | 3,4 | 2,8 |
| 1° de ciclo básico | 39,7 | 30,8 | 34,3 |
| 2° de ciclo básico | 25,8 | 20,2 | 22,4 |
| 3° de ciclo básico | 12,9 | 11,8 | 12,2 |

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

Al mismo tiempo, existe evidencia respecto al impacto que la repetición en ambos niveles tiene respecto a la continuidad educativa de los estudiantes, funcionando como uno de los factores de riesgo más citados en los análisis de abandono (Fernández, 2010).

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 en la pregunta abierta los motivos por los cuales abandonó el ciclo básico, se consideró necesario indagar en este tema a partir del análisis de ambas preguntas. Para esto se creó una nueva variable que abarcó todos los motivos. La variable se conformó por las categorías: embarazo,¹⁵ responsabilidades económicas o de cuidados en el hogar; dificultades económicas para cubrir gastos educativos; falta de apoyo o interés familiar por la continuidad educativa; problemas de adicción; migración; desinterés 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 10, algo más de cuatro de cada diez estudiantes que cursan el plan consideran la inserción laboral como la principal razón de abandono, esto llevaría a considerar la incompatibilidad entre el cursado de estudios básicos y las exigencias del trabajo, lo cual podría comprenderse, entre otros aspectos, en relación al tiempo de dedicación que ambas actividades insumen.

¹⁵ El embarazo se consideró como categoría independiente a cuidados del hogar debido a que así fue reportado por las encuestadas. Además, resulta pertinente tomar en consideración las implicaciones 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).

Cuadro 10. Motivos de abandono del ciclo básico según sexo

| Motivos de abandono | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Trabajo | 60,4 | 33,6 | 44,3 |
| Responsabilidades económicas o de cuidados en el hogar | 6,0 | 18,2 | 13,4 |
| Lejanía del centro de estudios | 5,5 | 10,2 | 8,3 |
| Desinterés o aburrimiento frente a la propuesta educativa | 9,3 | 9,5 | 9,4 |
| Falta de apoyo o interés familiar por la continuidad educativa | 1,6 | 8,4 | 5,7 |
| Embarazo | 0,5 | 7,3 | 4,6 |
| Problemas de salud | 4,9 | 4,4 | 4,6 |
| Dificultades económicas para cubrir gastos educativos | 0,5 | 2,6 | 1,8 |
| Migración | 2,7 | 2,6 | 2,6 |
| Rendimiento, conducta, inasistencia | 2,7 | 1,5 | 2,0 |
| Terminé la escuela el año pasado | 0,0 | 1,1 | 0,7 |
| Otros motivos | 3,3 | 0,7 | 1,8 |
| Problemas de adicción | 1,1 | 0,0 | 0,4 |
| No se entiende | 1,1 | 0,0 | 0,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

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

La situación es claramente diferente entre hombres y mujeres: mientras que el 60,4% de los hombres dice haber abandonado los estudios por razones laborales, dicha situación comprende a algo más de un tercio de las mujeres. Un segundo aspecto que se menciona, aunque en menor medida, son las responsabilidades económicas o de cuidados sobre otros miembros del hogar, esta vez son las mujeres las que en mayor medida refieren a esta opción: 18,2% frente al 6% para el caso de los hombres. Por otra parte, aparecen menciones vinculadas al desinterés o el aburrimiento frente a la propuesta educativa. Interesa destacar que, si bien no hay diferencias de sexo frente a esta opción, son los más jóvenes (menores de 25 años) los que remiten a ella.

A modo de ilustración, retomamos algunas de las expresiones descritas por los estudiantes encuestados al mencionar su desinterés: “porque me aburría”, “porque no me gustaba estudiar”, “porque boludeaba”. Estas expresiones quizás sean las más representativas de lo que se suele reconocer como la ausencia de sentido de la educación.

Finalmente, aunque mencionadas en menor medida, interesa recuperar alguna de las afirmaciones realizadas, particularmente por las mujeres, respecto a la falta de apoyo o el interés por parte de las familias para su continuidad educativa. Algunas de las expresiones de las encuestadas fueron: “razones familiares, mi madre no permitió que cursara liceo”, “porque mis padres me sacaron”, “porque mi madre me mandó a la escuela del hogar”. Así como las razones de desinterés o aburrimiento se dan entre los más jóvenes, las citadas anteriormente fueron encontradas entre los alumnos de mayor edad. Estas apreciaciones dejan de manifiesto que algunos de los padres de quienes hoy deciden continuar sus estudios no consideraban necesaria la acreditación de este nivel. Cabe destacar que, más allá de que el establecimiento de la

obligatoriedad de la educación media básica data de 1967, el ingreso a este nivel de estudios continuó siendo restringido hasta entrados los noventa.

El retomar las palabras de los encuestados permite dar cuenta de la diversidad de motivos existente para haber abandonado la educación media antes de ingresar al plan e identificar una tendencia respecto al desajuste entre los intereses de los estudiantes y las propuestas que hace el sistema educativo en su oferta “tradicional”.

Clima educativo del hogar

Frecuentemente se destaca la importancia que tiene —junto a otros factores— el clima educativo del hogar en los logros de aprendizaje de los estudiantes; por ello interesa conocer las características de este entorno para el conjunto de los estudiantes encuestados. Concordamos con lo planteado por Marchesi respecto a que la familia y su valoración de la escuela repercute fuertemente en el logro académico, ya que sus “recursos, 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).

De esta manera, son diversas las variables que se consideran a la hora de valorar cuál es la situación de cada hogar a este respecto. Para el presente trabajo se considerarán el nivel educativo alcanzado por la madre, la disposición de un espacio específico para la realización de actividades escolares y la posesión de ciertos materiales (diccionarios, libros de consulta, computadora, programas de computación educativos) que propician un mejor ambiente educativo.

Partiendo de que generalmente la madre es quien asume el acompañamiento de los jóvenes en relación a las tareas escolares se entiende que una mayor educación de esta es uno de los factores plausibles de repercutir en mayores herramientas para dicho acompañamiento.

Cuadro 11. Nivel educativo de la madre según sexo

| Nivel educativo de la madre | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------------------|---------|---------|-------|
| Primaria incompleta | 19,2 | 24,8 | 22,5 |
| Primaria completa | 35,3 | 41,6 | 39,1 |
| Ciclo básico incompleto | 10,8 | 17,2 | 14,6 |
| Ciclo básico completo | 10,2 | 5,6 | 7,4 |
| Bachillerato incompleto | 7,8 | 4,4 | 5,8 |
| Bachillerato completo o más | 16,8 | 6,4 | 10,6 |
| 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 de los consultados respondió que su madre posee bachillerato completo o superior. Dado que el 61,6% de los estudiantes sostiene que sus madres, como máximo, han culminado la educación primaria, a partir de este reporte es posible afirmar que sus hijos ya han logrado superar su máximo nivel de

estudios. Si bien nos encontramos con una población diversa en cuanto a sus edades y que en muchos casos ya no vive bajo el hogar materno, podemos suponer que este nivel educativo de la madre pudo en algunos casos haber influido en los resultados escolares obtenidos.

Por otra parte, nos aproximamos a las posibilidades que da el hogar para el desarrollo de las tareas escolares al considerar la existencia en él de un espacio adecuado para realizarlas. El 85,3% de los encuestados afirmó contar con este espacio, aunque los porcentajes varían según los grupos etarios.

Cuadro 12. Disponibilidad espacial en el hogar según sexo

| Tienes un lugar tranquilo para estudiar | Menos de 20 años | 21 a 25 años | 26 a 30 años | 31 a 35 años | 36 a 40 años | Más de 40 años | Total |
|---|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|-------|
| Sí | 95,2 | 81,3 | 85,2 | 79,8 | 88,6 | 90,9 | 85,3 |

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

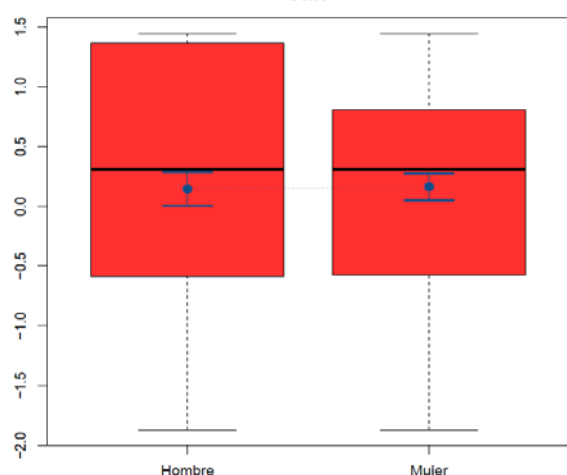
La posibilidad de contar con este espacio se observa con mayor frecuencia en los polos de la distribución etaria, con los más jóvenes en primer lugar y los mayores en segundo. Se observa una caída a medida que nos aproximamos a las edades intermedias y el grupo que se encuentra entre los 31 y 35 años es el que reporta con mayor frecuencia que carece de este espacio.

Por último, es relevante identificar las posibilidades que tienen los encuestados de contar con herramientas en su hogar para el quehacer escolar. A partir de los indicadores que reflejan el “clima educativo del hogar” (tenencia de libros de consultas, diccionario, computadora, programas de computación educativos, conexión a internet), se construyó un índice que sintetiza la información.¹⁶ Este se expresa en una escala en la cual los valores positivos indican un mejor clima educativo, mientras que los más bajos representan lo contrario.

El gráfico que sigue permite observar que, si bien en promedio no hay diferencias en el clima educativo de los hogares de los hombres y las mujeres, sí la hay en su heterogeneidad. Entre los hombres se observa una distribución del índice que refleja una situación algo más favorable que entre las mujeres, ya que las respuestas de ellos se extienden en mayor medida que las de ellas hacia los valores más altos del índice.

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).

En el diagrama de cajas se observa que hay una mayor dispersión de los datos para el caso de los varones. Son estos los que tienen una distribución sesgada a la derecha (positiva), es decir, poseen espacios y herramientas para la realización de tareas educativas en mayor medida que las mujeres.

Trayectoria laboral

De igual manera que la trayectoria educativa, conocer el recorrido laboral de los encuestados permite identificar eventos que hayan influenciado su continuidad en el sistema. Interesa a este respecto indagar acerca de la edad en la que comenzaron a trabajar y la empleabilidad pasada y actual de forma tal de considerar el peso de la inserción laboral en las decisiones educativas.

En primer lugar, interesa destacar que una amplia mayoría de los encuestados han trabajado alguna vez (98,1%), al tiempo que una amplia proporción (casi ocho de cada diez) trabaja en la actualidad.

A partir de esta inserción laboral, nos interesa conocer las diferencias que puedan existir entre sexo y edad. Tal como se observa en el cuadro 13, son los hombres más jóvenes (hasta los 30 años) los que más declaran trabajar actualmente, mientras que las mujeres que más lo hacen son las que tienen edades intermedias (más de 31 años). Sería necesario un estudio más específico para profundizar en los porqués de esta distribución.

Cuadro 13. Alumnos que actualmente trabajan por edad según sexo

| Tramo de edad | Hombres | Mujeres |
|---------------|---------|---------|
| Menos de 20 | 8,9 | 3,4 |
| Entre 21 y 25 | 29,6 | 16,9 |
| Entre 26 y 30 | 26,8 | 19,1 |
| Entre 31 y 35 | 14,0 | 26,7 |
| Entre 36 y 40 | 11,2 | 10,2 |
| Más de 40 | 9,5 | 23,7 |
| Total | 100 | 100 |

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

Al interrogar sobre las edades de ingreso al mercado laboral, algo menos de la mitad manifiesta haber conseguido su primer trabajo a los 17 o más años, mientras que el otro 50% lo hizo en edades más tempranas. Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la proporción de jóvenes que trabaja entre los 15 y los 19 años en América Latina es del 38%.

Cuadro 14. Edad en la que obtuvo el primer empleo según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| 13 años o menos | 16,5 | 12,7 | 14,3 |
| 14 años | 13,0 | 9,5 | 10,8 |
| 15 años | 10,5 | 15,7 | 13,6 |
| 16 años | 16,5 | 11,8 | 13,6 |
| 17 años o más | 43,5 | 50,3 | 47,7 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Aunque es posible estudiar y trabajar a la vez, esta última actividad, en general, puede reducir el tiempo a dedicar a los quehaceres educativos y, en consecuencia, propiciar el abandono. Entre otros aspectos, la jornada laboral reduce el tiempo que se dispone para la realización de tareas escolares y estudiar para pruebas. Por otra parte, los horarios para el cursado de las clases pueden superponerse a los del trabajo, lo que puede llevar a un mayor nivel de ausentismo. Inclusive cuando se logra compatibilizar ambas actividades, la jornada se extiende considerablemente.

Como la población participante en este plan tiene una conformación etaria diversa, interesa conocer la estabilidad que presentan en el trabajo actual, bajo la hipótesis de que trabajos más estables puedan estimular la conclusión de sus estudios.

Cuadro 15. Estabilidad laboral según sexo

| Cuánto hace que trabaja | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------------------------|---------|---------|-------|
| Desde hace menos de seis meses | 19,1 | 11,2 | 14,3 |
| Entre seis meses y un año | 10,0 | 15,3 | 13,2 |
| Más de un año | 55,5 | 46,7 | 50,3 |

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

En este sentido, tal como se observa en el cuadro 15, entre los encuestados que manifiestan estar trabajando en la actualidad la mitad indica que trabaja hace más de

un año, y se observa una pequeña diferencia entre hombres y mujeres en detrimento de las segundas.

Podríamos hipotetizar que el efecto de tener un empleo estable puede ser diferenciado entre aquellos más jóvenes y quienes presentan mayor edad. Para los primeros, la estabilidad laboral podría ser un desincentivo de la continuidad educativa, al recibir un nivel de ingreso que consideren adecuado para esta etapa de la vida. Mientras que para los segundos la tenencia de un empleo más estable habilita la posibilidad de adecuar tiempos y responsabilidades para dedicarse al cierre de este nivel educativo que, además, puede ser requisito para la continuidad o la mejora laboral.

Cuadro 16. Estabilidad laboral por tramo de edad

| Tramo de edad | Menos de seis meses | Entre seis meses y un año | Más de un año | Total |
|---------------|---------------------|---------------------------|---------------|-------|
| Menos de 20 | 14,5 | 5,7 | 3,4 | 5,7 |
| Entre 21 y 25 | 35,5 | 30,0 | 16,4 | 22,7 |
| Entre 26 y 30 | 19,7 | 18,6 | 23,9 | 22,2 |
| Entre 31 y 35 | 17,1 | 21,4 | 22,4 | 21,1 |
| Entre 36 y 40 | 0,0 | 12,9 | 13,1 | 10,5 |
| 40 y más | 13,2 | 11,4 | 20,9 | 17,7 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

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

A partir de la información reportada en el cuadro 16, observamos que quienes declaran poseer empleo desde hace menos de seis meses se concentran en su mayoría en los tramos etarios más jóvenes, ya que uno de cada dos es menor de 25 años. En contraste, aquellos que hace más de un año que trabajan se concentran en las edades avanzadas: el 56,4% son mayores de 31 años.

En suma, los encuestados que participaban del Plan Ciclo Básico 2009 hacia fines del año 2013 eran más mujeres que hombres y se concentraban en la edad adulta. Pertenecían en promedio a hogares conformados por tres o más personas, y primaba la emancipación más que la cohabitación con uno o ambos padres. En su mayoría tenían hijos, vivieran o no con ellos. Gran parte de ellos había repetido algún grado de primaria o secundaria. Una proporción considerable ingresó previamente al menos una vez a la educación media, mayormente en su modalidad “liceo”, para luego dejar de asistir. Los motivos para el abandono en esta primera experiencia en ciclo básico estaban marcados por la inserción laboral y las responsabilidades de cuidados en el hogar. Cuanto más próxima en el tiempo era la culminación de la primaria, aparecían con más fuerza las menciones al desinterés o el aburrimiento en relación a lo que la educación media propone. Por otra parte, casi todos los encuestados habían ingresado en algún momento al mercado de trabajo, al mismo tiempo que la mayoría tenía empleo (proporción algo mayor entre hombres que entre mujeres), y era a partir de los 17 años cuando se producía dicho ingreso.

Los estudiantes y su participación en el programa

En este apartado se presentan las principales motivaciones que expresan los estudiantes para participar del programa, así como los apoyos recibidos para asistir. Es de destacar que debido a las características etarias de la población objetivo del programa (en su mayoría mayores de 21 años) y la conformación del hogar (alto porcentaje de responsabilidad sobre menores del hogar) la presión por la inserción laboral puede ser mayor.

En este sentido, el cuestionario aplicado contó con una serie de posibles motivaciones vinculadas a aspectos vinculares (tanto en lo que refiere a la influencia o “presión” de familiares, como a la influencia de pares), aspectos relacionados a la posibilidad que brinda el programa para la continuidad educativa y, finalmente, aquellos que tienen que ver con la inserción o mejoramiento de la condición laboral.

Tal como se observa en el cuadro 17, el 37,1% de los encuestados manifestó asistir al centro educativo para conseguir un mejor trabajo. En segundo lugar se menciona la continuidad educativa. Mientras que la proporción de menciones relacionadas con una mejor inserción laboral asciende entre las mujeres al 41% y al 31% entre los hombres, la situación cambia con las menciones relativas a la continuidad educativa, que ascienden entre los hombres a un 33,5% frente a un 21,8% entre las mujeres. En consecuencia, podemos sostener que existe una priorización de la inserción laboral por parte de las mujeres frente a los varones.

Cuadro 17. Motivos para asistir al centro educativo según sexo

| Razones para asistir | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Para conseguir un mejor trabajo | 31,1 | 40,8 | 37,1 |
| Para seguir estudiando cursos que me piden ciclo básico completo | 33,5 | 21,8 | 26,4 |
| Porque tenía ganas | 10,0 | 5,6 | 7,3 |
| Porque quería dar el ejemplo a mis hijos | 6,2 | 5,6 | 5,8 |
| Porque me lo pedían en mi trabajo actual | 2,4 | 1,9 | 2,1 |
| Porque me quedaba bien el horario de las clases | 2,9 | 1,6 | 2,1 |
| Porque podía anotarme a mitad de año | 0 | 0,3 | 0,2 |
| Para ayudar a mis hijos a hacer los deberes | 0,5 | 0 | 0,2 |
| Porque mi familia o mi pareja me obligó | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Porque mis amigos estaban anotados | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Mal completado | 11,0 | 18,4 | 15,4 |
| Sin dato | 2,4 | 4,0 | 3,4 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

Por su parte, los factores vinculares relacionados a la influencia de pares (porque mi familia o mi pareja me obligan/porque mis amigos estaban anotados) no son mencionados por los encuestados como motivos para asistir. Este aspecto que puede estar influenciado por las realidades familiares y los grupos etarios a los que estos pertenecen. Sin embargo, sí se denota en ambos sexos la posibilidad de dar el ejemplo a los hijos a partir de sus actos, aunque en una proporción reducida en relación a la inserción laboral o la continuidad educativa (5,8%).

Esta pregunta cerrada se complementó con una pregunta abierta en la que los estudiantes podían expresar otros motivos por los cuales decidieron inscribirse. Aquí 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). Otro de los motivos de inscripción refiere a la necesidad de culminar este nivel de estudios para obtener mejores condiciones en su trabajo actual o en uno futuro. Finalmente, los alumnos refirieron a la necesidad de culminar este nivel de estudios para realizar otros cursos que requieren tener ciclo básico completo.

A la hora de valorar los medios por los que estos estudiantes se han familiarizado con la propuesta, es el factor vincular al que mayormente se remite. Como se observa en el cuadro 18, el 65,2% de los estudiantes de Ciclo Básico 2009 manifiesta haberse enterado de la propuesta a partir de familiares, conocidos o amigos, es decir, su red de socialización más cercana.

Cuadro 18. Medio por el que se vinculó al programa según sexo

| Cómo se enteró | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Por familiares, amigos o conocidos | 63,2 | 66,5 | 65,2 |
| Consulta en el liceo | 19,1 | 19,0 | 19,0 |
| Por internet | 10,5 | 6,5 | 8,1 |
| Carteles en el liceo | 1,9 | 0,9 | 1,3 |
| Sin datos | 1,0 | 2,5 | 1,9 |
| A través de un SOCAT, Centro Comunal u otro centro barrial | 0,5 | 1,5 | 1,1 |
| Mal completado | 3,8 | 3,1 | 3,4 |
| 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 el 19% de los casos. En una aproximación de corte más cualitativo se podría averiguar cómo se da esta consulta, si surge desde la inquietud de la persona o está vinculada a las recomendaciones específicas de docentes, apuntando particularmente a aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en los cursos.

Finalmente, interesa conocer los apoyos recibidos para la concreción de los estudios básicos. A estos efectos se les consultó a los encuestados si alguno había recibido o recibía actualmente becas de apoyo económico otorgadas por el MEC. Las becas que otorga el ministerio se constituyen como un apoyo de larga data (desde fines de la década de 1980), sin embargo, en los últimos años han ido transformando su población, cobertura y objetivos. En una primera instancia, eran 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 de acuerdo a 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. Aunque la proporción de la población comprendida por el Plan Ciclo Básico 2009 que se encuentra en dicho tramo etario asciende al 33,7% de los encuestados, solo una baja proporción de estudiantes cuentan con becas (5,6%).

En síntesis, los jóvenes y adultos que participan del Plan 2009 se han vinculado con él a partir del conocimiento que otros (familiares, amigos o conocidos) tenían de la

propuesta. Dentro de las motivaciones para asistir cobra mayor relevancia la posibilidad de insertarse en un mejor puesto laboral, seguida por la continuidad educativa. Dadas las edades de quienes participan de la propuesta, los apoyos recibidos para la culminación de los estudios alcanzan a una pequeña proporción de los encuestados.

Valoraciones de los estudiantes sobre el funcionamiento del programa

Uno de los aspectos considerados en la concreción de la educación como derecho humano radica en la capacidad del sistema de realizar una propuesta pertinente, donde, entre otros elementos, se fomente el trabajo colaborativo entre los diversos actores, al tiempo que se atienda a la forma en que los contenidos ofrecidos responden particularmente al interés de los estudiantes.

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 a dos grandes áreas de trabajo: por un lado, en la idoneidad y la asiduidad del cuerpo docente y, por el otro, en la pertinencia de los contenidos desarrollados en los cursos.

Asiduidad e idoneidad docente

Para analizar la idoneidad y asiduidad de los docentes, en este estudio se considera la asistencia de estos al centro educativo, así como las percepciones que sus estudiantes tienen respecto al nivel de coordinación entre ellos, la valoración del sistema de evaluación, el funcionamiento de las tutorías y el involucramiento. Es de destacar que estas son un conjunto de variables sobre las que se puede obtener una primera aproximación a partir de un estudio de estas características, no obstante, para identificar en 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 estudiantes permite aproximarnos a la manera en que estos experimentan una de las principales problemáticas (Filgueira, 2005) por las cuales atraviesa la educación media en general y la media básica en particular: el ausentismo docente. La pérdida de clases durante el año lectivo tiene impacto sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, además de efectos en la gestión del centro educativo.

Filgueira y Lamas (2005) afirman 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”. Es el propio sistema educativo, 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, las restricciones asociadas al multiempleo (trabajo a contra turno o en el sector público y en el privado), el que contribuye a promover factores que justifican las inasistencias. 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 de su impacto en el proceso educativo de los estudiantes. Sin desmedro de lo anterior, no debe perderse de vista que en este fenómeno también incide el particular desgaste al cual están expuestos los docentes y la consecuencias que ello tiene sobre situaciones de *burnout*, las que también promueven la inasistencia.¹⁷

Si bien se reconoce que esta es una aproximación restringida, la encuesta permite conocer las percepciones de los alumnos al respecto. En este sentido, el cuestionario incorporó una pregunta que consultaba si los docentes faltan a clase nunca o casi nunca, algunas veces, muchas veces o siempre.

Tal como se observa en el cuadro 19, el 61,5% de los estudiantes considera que sus docentes no faltan nunca o casi nunca. Si pensamos que las opciones siempre, muchas veces y a veces son las que estarían indicando la ausencia de los educadores, que el 23,1% de los estudiantes las elija da cuenta que desde la percepción de los estudiantes las inasistencias docentes no son frecuentes.

Cuadro 19. 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 | 100,0 |

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

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 (opciones sin datos y mal completado), por lo cual podríamos estar subestimando o sobreestimando este ausentismo.

Por otra parte, conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre la idoneidad de los docentes nos remite a varios temas, entre los que se destaca la formación que reciben los educadores y sus maneras de desenvolverse en el aula, no solo en relación al manejo de la asignatura que dictan, sino también a la hora de poder transmitir esos aprendizajes, particularmente recuperando los saberes que tienen sus estudiantes. A este respecto, 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 docente, apostando a procesos más colaborativos, en los que el conjunto de profesores se involucre en la tarea de forma crítica y reflexiva, al perfeccionamiento constante y a la supervisión adecuada tanto de las necesidades de los educadores como de los estudiantes (Vaillant, 2013). El programa que estamos analizando, a partir de su propia estructura curricular, apuesta a esta transformación pedagógica a partir

¹⁷ Son necesarios estudios en profundidad sobre el tema que permitan dar cuenta de dicha situación a nivel del plantel docente del país.

del trabajo colaborativo entre el profesorado y la aplicación de tutorías, entre otros aspectos.

Antes de adentrarnos en el análisis de estos aspectos, cabe destacar que existe una cantidad importante de encuestados que no reportan información sobre esta pregunta, por lo cual la interpretación a realizar no contempla a la totalidad de los estudiantes de este plan. Realizada dicha salvedad, el cuadro 20 presenta algunas de las consideraciones de los estudiantes en estos aspectos.

Cuadro 20. Percepciones sobre el trabajo docente

| 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 | 43,7 | 27,7 | 5,1 | 2,6 | 2,1 | 18,8 | 100 |
| Lo que trabajamos en clase me resulta familiar y se adapta a los conocimientos que tengo de antes | 4,1 | 7,0 | 42,2 | 27,5 | 0,2 | 19,0 | 100 |
| Los profesores coordinan su trabajo entre sí | 1,9 | 5,3 | 44,6 | 32,8 | 0,2 | 15,3 | 100 |

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

Un aspecto a destacar es que la amplia mayoría de los estudiantes no está de acuerdo con la afirmación de que los profesores no saben transmitir sus conocimientos (71,4%), mientras que un 7,7% concuerda. Otro de los aspectos relevantes es la familiaridad de los contenidos y la capacidad de los docentes para recuperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje los saberes acumulados en los alumnos. Una proporción similar a la que atribuye a los profesores capacidad para transmitir conocimientos acuerda con que lo que se trabaja en clase se adapta a los conocimientos que tiene de antes (69,7%). Por su parte, aquellos que manifiestan estar en desacuerdo con la afirmación constituyen el 11% de los encuestados que brindan información.

De esta manera, en términos relativos, podemos considerar que la aproximación a las necesidades de este conjunto de estudiantes es valorada positivamente.

Finalmente, el 77,4% menciona estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores coordinan su trabajo entre sí, siendo este otro de los pilares para la implementación del programa.

Utilidad de los contenidos y relacionamiento con los actores educativos

Considerar la pertinencia de los contenidos remite en cierto modo a considerar la utilidad que los estudiantes les atribuyen. Cada vez son más los estudios que identifican la importancia de que lo que se enseña sea pertinente no solo para los colectivos docentes y las autoridades de la educación, sino, y particularmente, para los propios estudiantes.

En este sentido, el cuadro 21 permite observar la valoración que se realiza de la utilidad de los conocimientos aportados por el programa. Existe en general una percepción positiva respecto a los aportes que los cursos generan en todas las áreas y es una mínima proporción de estudiantes (menos del 1%) la que plantea la inutilidad de las clases impartidas.

Cuadro 21. Percepción sobre la utilidad de los conocimientos según sexo

| Lo que das en clase es útil para | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Aumentar tus conocimientos | 73,2 | 80,7 | 77,8 |
| Continuar estudiando | 69,9 | 74,8 | 72,9 |
| Conseguir un mejor trabajo en el futuro | 64,6 | 73,2 | 69,9 |
| La vida | 60,3 | 55,1 | 57,3 |
| Sentís que lo que das en clase es inútil | 1,0 | 0,3 | 0,6 |

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

La posibilidad que dan los cursos de aumentar los conocimientos previos fue el aspecto mayormente referido, seguido por la posibilidad de continuar estudiando y en tercer lugar la oportunidad de lograr una mejor inserción laboral.

En relación con el vínculo de los estudiantes con los diversos actores educativos con los interactúan más allá del profesor de asignatura se realizaron dos interrogantes. La primera permite una aproximación a cómo los encuestados perciben el clima de convivencia en los espacios compartidos (extra aula). La segunda, más referida a lo vincular, profundiza sobre la forma en que se relaciona este conjunto de actores, particularmente en lo que concierne a la preocupación o interés que los alumnos consideran que tienen hacia ellos.

Cuadro 22. Percepciones sobre docentes y no docentes que trabajan en el centro educativo

| Respecto al resto de las personas que trabajan en el liceo, los coordinadores, articuladores, directores | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Mal completado | Sin datos | Total |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|----------------|-----------|-------|
| Sentís que nadie controla nada | 45,2 | 35,4 | 5,8 | 4,7 | 0 | 8,9 | 100 |
| Sentís que nadie se preocupa por ti | 37,9 | 35,6 | 4,7 | 4,0 | 0,2 | 17,7 | 100 |

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

Los resultados muestran que ocho de cada diez encuestados plantean estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que en el centro nadie controla nada.

En relación al interés y preocupación que se demuestra hacia los estudiantes, la cantidad de preguntas sin contestar asciende considerablemente, duplicando la observada en la pregunta anterior. A este respecto podemos hipotetizar que lo anterior se da porque existe una proporción importante de adultos entre el estudiantado que pueden considerar que esta preocupación es innecesaria o externa al rol de directores y articuladores, entre otros actores. Sin embargo, un 73,5% de los encuestados afirma estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con la falta de interés por parte de los coordinadores, articuladores y directores que trabajan en el centro. Esta percepción

del estudiantado puede repercutir de manera positiva en su interés y motivación para asistir a clases y concluir el nivel educativo.

Percepciones sobre la metodología de evaluación

Una de las características distintivas de programas como Ciclo Básico 2009 es la reconsideración de los mecanismos tradicionales de evaluación de los aprendizajes, que están centrados en pruebas específicas en un período reducido de tiempo. En contrapartida, este plan propone que la evaluación: “tomará en cuenta el proceso de aprendizaje del adulto durante todo su recorrido en el Ciclo Básico, atendiendo la diversidad de situaciones que los propios desempeños vayan indicando” (Circular CES n° 2884: 2009). En esta línea son los docentes los principales responsables de acompañar esta idea de proceso y, a partir del registro individualizado de los desempeños, contemplar los diversos procesos.

En este sentido, el formulario interrogó a los estudiantes sobre aspectos relacionados con la forma de proceder de los docentes. Las valoraciones que realizan sobre la relación docente-alumno se abordaron a partir de la manera en que los primeros marcan en el día a día errores y aciertos. Al igual que en las preguntas anteriores, se debe tener 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, en el entendido de que en ambas instancias se aprende y bajo el supuesto de que hacer hincapié únicamente en los aspectos negativos contribuye a la frustración de los estudiantes y exagera la idea de que les falta capacidad para la conclusión de sus estudios.

Tal como se observa en el cuadro 23, algo más del 80% de los encuestados manifiesta que los docentes se enfocan muchas veces o siempre tanto en aciertos como en errores a la hora de ayudarlos a mejorar sus aprendizajes. Por otra parte, solo algo más del 1% plantea que esta situación no se da nunca o casi nunca.

Cuadro 23. Percepciones sobre el relacionamiento y la actitud de los profesores

| 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 | 1,3 | 13,7 | 30,9 | 49,5 | 0,2 | 4,4 | 100 |
| Solamente te señalan tus errores | 40,9 | 27,5 | 5,6 | 4,5 | 0,6 | 20,9 | 100 |
| Anotan en su libreta cómo te va | 4,3 | 13,9 | 19,6 | 47,3 | 0 | 14,9 | 100 |

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

Sin embargo, al utilizar el recurso de control de respuesta (preguntando de forma diferente algo que va en dirección similar, en este caso, los profesores solamente

señalan tus errores) se destaca la cantidad de respuestas sin datos, lo que nos hace tomar con precaución la interpretación antes presentada.

Finalmente, en relación con la percepción del seguimiento del proceso de los estudiantes a partir de los registros en la libreta de los docentes, algo menos de la mitad de los encuestados (47,3%) sostiene que los profesores siempre realizan este registro, el 19,6% manifiesta que lo hacen muchas veces, mientras que el 18,2% reporta que lo hacen nunca o casi nunca, o algunas veces. Aunque la proporción de casos sin dato no es tan elevada como en la pregunta anterior, nuclea a una cantidad importante de consultados.

En suma, existe en términos generales una percepción positiva de los adolescentes sobre los criterios de evaluación mencionados, sin embargo, debe tomarse con precaución esta afirmación debido a la cantidad de estudiantes que no respondieron las preguntas.

Caracterización de los casos sin datos

Debido a la alta proporción de respuestas sin datos que se observan en este conjunto de preguntas referidas a la valoración de los estudiantes sobre alguna de las características del plan, se realiza a continuación una breve descripción del perfil de aquellos que dejaron preguntas sin contestar.

Las variables que nos proporcionan información sobre este conjunto de encuestados son cinco:¹⁸ edad, sexo, nivel educativo de la madre, expectativas educativas a futuro y tenencia de hijos. A partir de estas identificamos que son en mayor medida las encuestadas en las franjas etarias medias y mayores (31 a 35 años y más de 40 años), mujeres, con madres que tienen primaria completa y que tienen hijos las que presentan este comportamiento. Si bien sería pertinente en instancias posteriores realizar entrevistas entre los estudiantes del programa para profundizar en el tema, considerando estas variables de forma de identificar los motivos que están detrás de la ausencia de respuestas, el perfil identificado parece permitir sostener con cierta razonabilidad la hipótesis expuesta previamente respecto a que las personas mayores con más responsabilidades extraescolares asumidas en su vida cotidiana consideran estas preguntas como menos pertinentes: no necesitan los controles y participan de la evaluación por su propio interés.

Tutorías

La tutoría es 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.

¹⁸ Para el análisis de los casos sin datos se consideró a aquellos que no contestaron al menos una de estas preguntas.

Para la presentación de la información de las tutorías se agruparon preguntas independientes. A los encuestados se les consultó si tenían conocimiento de la existencia de tutorías en su centro educativo y si asistieron a ellas en algún momento del año (pasado o presente). También se indagó en la percepción que los estudiantes en general tienen de este espacio como herramienta para la mejora en los estudios. En el cuadro 24 se reporta la proporción de encuestados que respondió afirmativamente a estas interrogantes.

Cuadro 24. Conocimiento, asistencia y percepción de las tutorías según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|---|---------|---------|-------|
| Conocimiento de las tutorías | 94,7 | 96,9 | 96,0 |
| Asististe o asistís a tutorías | 87,1 | 91,6 | 89,8 |
| ¿Sentís que las tutorías te ayudan a mejorar en tus estudios? | 79,9 | 82,6 | 81,5 |

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

Existe un elevado conocimiento entre los encuestados en relación a la existencia de las tutorías (96%), y nueve de cada diez asiste a ellas. Al analizar la utilidad que encuentran en este espacio, más de ocho de cada diez encuestados manifiestan que les ayuda a mejorar sus estudios. La presente información da cuenta de la importancia que tiene este espacio para los estudiantes y la pertinencia de continuar aplicándolo.

Otro elemento considerado como una herramienta para el aprendizaje es la asignación de tareas domiciliarias. En este sentido, el 97% de los estudiantes manifestó que los docentes les dejan tareas domiciliarias. Ahora bien, se podría esperar cierta dificultad con el cumplimiento de ellas dadas las responsabilidades familiares y laborales que se describieron líneas arriba. Tal como se presenta en el cuadro 25, una amplia mayoría de los encuestados reporta realizar siempre o casi siempre las tareas domiciliarias asignadas (81,3%). Hay una leve diferencia de sexo favorable a las mujeres (86,0%) frente a los hombres (74,4%). Sin embargo, como las declaraciones son realizadas por los estudiantes, existe la posibilidad de que primara la respuesta socialmente aceptable, frente a aquello que realmente sucede.

Cuadro 25. Frecuencia en la realización de las tareas domiciliarias según sexo

| Frecuencia | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------------|---------|---------|-------|
| Nunca | 0,5 | 0,0 | 0,2 |
| Pocas veces | 7,7 | 6,2 | 6,7 |
| La mitad de las veces | 16,9 | 7,3 | 11,2 |
| Casi siempre | 50,7 | 40,3 | 44,4 |
| Siempre | 23,7 | 45,7 | 36,9 |
| Mal completado | 0,5 | 0,5 | 0,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

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

Por otra parte, interesa destacar que al observar esta distribución por edades no existen diferencias considerables entre los diferentes tramos.

Clima de aprendizaje en el centro

En este apartado interesa poner el énfasis en 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.

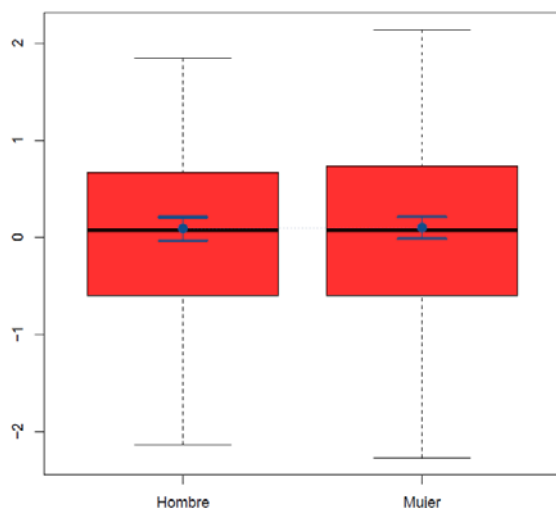
Además de contar con información sobre diferentes aspectos del programa, se construyó un índice de clima de aprendizaje en el aula. Este índice se diseñó a partir del marco para la mejora escolar (Bender y otros, 2006) basada en las siguientes dimensiones: liderazgo, lazos entre padres y comunidad, capacidad profesional del personal docente y administrativo, clima de aprendizaje e instrucción. Las primeras dos dan cuenta de las capacidades individuales y colectivas de los centros, y la última es la que más afectaría el aprendizaje del estudiante. Según los autores, el desarrollo de estas dimensiones depende de las características que posee el centro, entre las que se encuentran la matrícula, el nivel de socioeconómico de la zona donde se encuentra instalado, etc.

Específicamente nos centraremos en la dimensión de clima de aprendizaje, el cual sería uno de los requisitos fundamentales para el desarrollo y mejora de los centros educativos, ya que estos serían responsables de generar un ambiente estimulante, seguro y enriquecedor, focalizado en el aprendizaje de los estudiantes. Pueden identificarse algunas subdimensiones: orden, seguridad e incentivo hacia el logro académico. En este contexto interesa conocer la percepción de los estudiantes sobre la preocupación y el compromiso que los docentes y los equipos directivos tienen con ellos, así como en sus esfuerzos para generar una red de relaciones sociales que les ofrezcan apoyo, acceso e información (Bender y otros, 2006).

Para la construcción del índice de clima de aprendizaje en el aula se seleccionaron los siguientes ítems: ganas para concurrir a clase, esfuerzo para el aprendizaje, preocupación del docente por el esfuerzo de los alumnos, preocupación del docente por el entendimiento del estudiante, confianza docente en las capacidades de los estudiantes, coordinación del trabajo docente y preocupación por inasistencia de los estudiantes.

Para la construcción del índice de clima de aprendizaje en el aula se seleccionaron los siguientes ítems: ganas para concurrir a clase, esfuerzo para el aprendizaje, preocupación del docente por el esfuerzo de los alumnos, preocupación del docente por el entendimiento del estudiante, confianza docente en las capacidades de los estudiantes, coordinación del trabajo docente y preocupación por inasistencia de los estudiantes. Este 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 elaboración.

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).

De acuerdo al diagrama de cajas, se observa que no hay diferencias marcadas entre la percepción del clima de aprendizaje entre hombres y mujeres. Si bien este diagrama nos permite conocer la distribución y dispersión de las opiniones de los encuestados, 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).¹⁹ El cuadro 26 muestra la distribución de los niveles calculados según sexo.

Cuadro 26. Niveles clima de aprendizaje en aula según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| Muy bajo o bajo | 12,0 | 12,8 | 12,4 |
| Moderado | 36,8 | 33,3 | 34,8 |
| Alto | 39,2 | 40,2 | 39,7 |

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, tanto hombres como mujeres perciben un clima similar de aprendizaje, y los porcentajes se concentran en el nivel alto, con un 39,2% y 40,2%, respectivamente.

¹⁹ Ver anexo 2, gráfico con puntos corte.

Intereses y expectativas académicas futuras

Cada vez son más los estudios que atribuyen un papel fundamental al interés y la motivación de los jóvenes con los cursos que realizan, tanto desde su propuesta curricular como desde el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes actores para propiciar su continuidad educativa (Funes, 2010). En consecuencia, este apartado describe el lugar que los participantes del programa les 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 cómo una amplia mayoría (97,2%) de quienes están cursando el programa Ciclo Básico 2009 expresa el interés de continuar estudiando el próximo año.

Interesa también analizar las menciones que los estudiantes realizan respecto a la posibilidad de desvinculación de la propuesta, así como a sus expectativas de continuidad educativa a futuro.

Un primer elemento a considerar en relación a la posibilidad de abandono es que como los cuestionarios fueron respondidos hacia fines del año lectivo resulta esperable que una alta proporción de estudiantes manifiesten nunca haber pensado dejar de asistir al plan (62%), ya que es probable que quienes tuvieron intenciones de desertar lo hayan hecho en el correr del año. De todas maneras, resulta interesante observar cuáles son los motivos para una posible desafiliación. Los temas más recurrentes refieren a la inserción laboral (23%) y las responsabilidades en el hogar, que alcanzan al 20% de estos alumnos al considerar el cuidado de los hijos (14,9%) y las tareas de la casa (5,1%).

Cuadro 26. Posibilidad de desafiliación según sexo

| En algún momento pensaste en dejar este ciclo básico | Hombres | Mujeres | Total |
|--|---------|---------|-------|
| Nunca pensé en dejar este ciclo básico | 62,7 | 61,7 | 62 |
| Motivos para dejar | | | |
| Por inseguridad en el trayecto al liceo y tu casa | 5,7 | 7,2 | 6,8 |
| Por el gasto en el transporte | 10,0 | 9,7 | 9,8 |
| Por trabajo | 29,2 | 18,7 | 23,0 |
| Por el cuidado de tus hijos | 5,3 | 21,2 | 14,9 |
| Por las tareas de la casa | 4,3 | 5,6 | 5,1 |
| Porque tus amigos no van | 1,9 | 0,3 | 0,9 |
| Porque te sentís incómodo con tus compañeros | 1,0 | 2,8 | 2,1 |
| Por sentirte incómodo con los profesores | 1,0 | 0,6 | 0,8 |
| Porque no te gusta | 1,9 | 0,3 | 0,9 |
| Porque no sirve para nada | 0,5 | 0 | 0,2 |
| Por inseguridad adentro del liceo | 2,4 | 1,9 | 2,1 |

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

Ahora bien, el sesgo de sexo aparece muy marcado en estas decisiones. Son en su mayoría mujeres las que priorizan el cuidado de sus hijos (21,2% ante un 5,3% de hombres) frente a su continuidad educativa. En contrapartida, son una proporción mayor de hombres, aunque con una tendencia algo más tenue, los que dejarían sus estudios en pos de la inserción laboral (29,2% y 18,7% respectivamente). En lugares más relegados aparecen temas vinculados a la distancia a recorrer para llegar al centro educativo (9,8%), así como también temas vinculados a la inseguridad (tanto dentro del centro educativo como en el trayecto hacia él, con un 8,9%).

Finalmente, interesa conocer cuáles son las expectativas educativas futuras de los jóvenes y adultos encuestados. Para ello se les preguntó hasta qué nivel educativo tenían intención de alcanzar. A partir de esta pregunta es posible identificar si esta población tiene como principal meta la conclusión de este ciclo o la continuidad educativa, particularmente de cara al establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior. A este respecto, el cuadro 27 presenta los resultados.

Cuadro 27. Expectativas educativas a futuro según sexo

| Nivel que desea alcanzar | Hombres | Mujeres | Total |
|---|---------|---------|-------|
| Terminar el ciclo básico | 16,3 | 21,8 | 19,6 |
| Realizar algún curso básico del CETP | 6,7 | 13,4 | 10,7 |
| Hacer bachillerato en el CETP | 9,1 | 8,1 | 8,7 |
| Hacer el bachillerato en el liceo | 17,7 | 16,8 | 17,1 |
| Hacer Formación Profesional Superior en el CETP | 18,7 | 8,7 | 12,6 |
| Ir a la universidad o realizar otra carrera terciaria | 25,8 | 23,1 | 24,1 |
| Sin datos | 1,4 | 4,0 | 3,0 |
| Mal completado | 4,3 | 4,0 | 4,1 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

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

El 36,7% de los encuestados manifestó querer realizar estudios superiores, ya sea en el marco del CETP o en la universidad. Por su parte, el 25,8% planteó su intención de concluir la educación media, ya sea cursando bachillerato en educación técnico profesional o en secundaria. El 19,6% de los encuestados se proponía como meta acreditar el nivel que estudiaba, mientras que un 10,7% consideraba la posibilidad de completar su formación a partir de un curso básico del CETP (cabe destacar que este tipo de formación no acredita niveles de educación formal).

A partir de estos datos, al menos en términos de intención, podemos sostener que este programa motiva a gran parte de los estudiantes encuestados a continuar su formación y a una menor proporción a conformarse con la acreditación de ciclo básico.

Considerando la diversidad etaria existente en este plan, resultó pertinente observar estas expectativas en relación al tramo etario al que pertenecían los estudiantes, bajo la hipótesis de que los más jóvenes tendrían más incentivos para la continuidad educativa a niveles superiores que los mayores.

Cuadro 28. Expectativas educativas a futuro según tramos de edad

| Expectativas a futuro | Menos de 20 | Entre 21 y 25 | Entre 26 y 30 | Entre 31 y 35 | Entre 36 y 40 | Más de 40 | Total |
|---------------------------------|-------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------|-------|
| Terminar ciclo básico | 37,4 | 20,6 | 25,0 | 35,0 | 41,6 | 42,0 | 31,3 |
| Bachillerato | 22,8 | 30,9 | 27,7 | 22,0 | 18,8 | 30,8 | 26,6 |
| Universidad o carrera terciaria | 37,7 | 44,5 | 42,8 | 37,0 | 37,5 | 22,3 | 37,8 |
| Mal completado | 2,1 | 4,0 | 4,5 | 6,0 | 2,1 | 4,9 | 4,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

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

Sin embargo, tal como se observa en el cuadro 28, la hipótesis planteada no se refutaría en las edades intermedias (21 a 30 años), ya que es una proporción considerablemente mayor la que manifestó querer realizar estudios terciarios o universitarios frente a aquellos que se conformarían con la acreditación del nivel actual. Sin embargo, en los más jóvenes (menores de 20 años) estas opciones reportan la misma proporción: en el entorno del 37%. Finalmente, los mayores de 40 años manifestaron en mayor medida conformarse con la culminación del ciclo básico (42,0%).

A partir de estos datos, es posible problematizar el rol que el curso desempeña en relación con las expectativas de continuidad educativa, particularmente para los más jóvenes, aproximación que podría realizarse a partir de un análisis de corte cualitativo.

Análisis de los docentes del Ciclo Básico 2009

De igual manera que el análisis realizado para el conjunto de jóvenes y adultos que participan en este programa, se procedió al procesamiento de la encuesta realizada a docentes. Recordemos que la tasa de respuesta de los profesores que trabajaban en Ciclo Básico 2009 al momento de realizar la encuesta fue baja, por lo que las apreciaciones que se realizan a continuación no son representativas de la totalidad de los profesores.

Al describir el perfil de los docentes nos concentraremos en sus características personales (sexo, edad y nivel socioeconómico), así como en su perfil profesional (formación, antigüedad, dedicación horaria a la tarea y al plan).

Caracterización socioprofesional docente

Al observar la distribución según sexo entre los diferentes profesores se aprecia una presencia femenina mayor (75%). Este dato es consecuente con la tendencia de docentes en general a nivel del país,²⁰ que presenta una estructura docente fuertemente feminizada.

²⁰ Según la información del último censo docente aplicado por la ANEP en 2007, la distribución por sexo es la siguiente: 73,5% de mujeres y 26,5% de hombres (ANEP; 2008: 51). Esta información presenta una leve tendencia a la baja en el tiempo, que no es observada para el caso de este programa. A partir de los resultados de la Encuesta Nacional Docente recientemente presentada por el INEEd se observa que la

Por su parte, al observar las edades de los docentes que dictan clases en este plan nos encontramos frente a un panorama diverso. Tal como se observa en el cuadro 29, la mayor proporción de educadores podría considerarse de mediana edad, ya que se ubica en el tramo etario de los 30 a los 39 años (39,4%), mientras que algo más de una cuarta parte de ellos reporta edades en el tramo contiguo (40 a 49 años). Por consiguiente, este plan se conforma por docentes de mediana edad, lo que se confirma al observar que el promedio de edad es de 40 años.

Cuadro 29. Distribución docente por edad

| Edades | Total | Media | Mediana |
|---------------|-------|-------|---------|
| Hasta 29 años | 8,7 | 40 | 38 |
| 30 a 39 años | 39,4 | | |
| 40 a 49 años | 26,9 | | |
| 50 a 59 años | 14,4 | | |
| 60 años o más | 1,9 | | |
| Sin datos | 8,7 | | |
| Total | 100 | | |

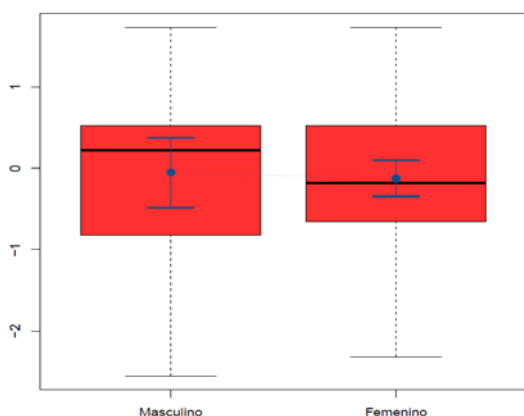
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de docentes INEEd – AGEV (2013).

Si bien esta edad promedio se condice con la que presentan en general los docentes de educación secundaria, existen diferencias en los extremos etarios ya que, a nivel general, los docentes del CES son en mayor proporción menores de 29 años y mayores de 60 (ANEP; 2008: 54).

De igual manera que para el conjunto de estudiantes, a partir de una serie de ítems referidos 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 cable) se elaboró un índice de nivel socioeconómico docente. Tal como se observa en el gráfico, la situación económica de las docentes de este plan sería en general algo inferior a la de los hombres. La distribución de estos es más dispersa y asimétrica, ya que el 50% que está por encima de la mediana está mucho más concentrado que las mujeres.

distribución de docentes en educación secundaria pública es de 71% mujeres frente al 29% de hombres (http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PRESENTACION_ENCUESTA_DOCENTE_2015_0.pdf).

Gráfico 4. Nivel socioeconómico docente según sexo



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

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 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 no contamos con datos respecto a dónde los docentes cursaron o cursan sus estudios formativos, sí podemos conocer el grado de finalización que los profesores que participan de esta propuesta tienen respecto a su carrera. Los educadores fueron consultados respecto a si habían realizado estudios de formación docente u otros estudios universitarios terminados o no. Un primer elemento a destacar radica que en que todos quienes contestaron la encuesta habían cursado algún tipo de formación, más allá de haberla concluido o no. Esto quiere decir que el 8,7% que no realizó estudios de formación docente lo hizo de educación terciaria o universitaria.

Entre aquellos que habían realizado estudios específicos de formación docente para el nivel medio, el 61,5% los había finalizado, mientras que el 27,9% no contaba aún con su título. Considerando los resultados de la Encuesta Nacional Docente²¹ presentada por el INEEd recientemente esta situación coloca a los docentes de Ciclo Básico 2009 en una posición similar, aunque algo menor, a lo que se observa en general entre los docentes de secundaria pública, donde el 67% cuenta con titulación (culminó la formación específica). Esto implica un avance respecto a la información disponible hasta el censo 2007 realizado por la ANEP, cuando se observaba que la cantidad de titulados era del 59% (ANEP, 2008: 117).

²¹ http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PRESENTACION_ENCUESTA_DOCENTE_2015_0.pdf

Respecto a los estudios universitarios, entre los docentes encuestados se observa una proporción importante que los realizó (concluyéndolos o no). En relación a la tendencia general, al igual que para el caso de la formación específica, se aprecia una tendencia similar con relación a la totalidad de docentes de educación secundaria. Mientras que en este plan el 20,2% de los docentes manifestó tener estudios universitarios culminados y el 48,1% estudios universitarios sin finalizar, entre los docentes de educación secundaria estos porcentajes son de 25,0% y 30,4%, respectivamente.

Cuadro 30. Formación recibida en porcentaje según sexo

| Formación docente | Hombres | Mujeres | Total |
|---|---------|---------|-------|
| Culminó | 56,0 | 64,0 | 61,5 |
| No culminó | 32,0 | 26,7 | 27,9 |
| No posee | 12,0 | 8,0 | 8,7 |
| Sin dato | 0,0 | 1,3 | 1,9 |
| Otra formación terciaria o universitaria | Hombres | Mujeres | Total |
| Culminó | 24,0 | 18,7 | 20,2 |
| No culminó | 60,0 | 45,3 | 48,1 |
| No posee | 16,0 | 34,7 | 29,8 |
| Sin dato | 0,0 | 1,3 | 1,9 |

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

Al observar esta distribución con base al sexo, recordando que la distribución no es igualitaria, se observa una tendencia a que las mujeres tengan la formación docente completa en mayor proporción que los hombres. Esta relación se invierte en otros estudios terciarios o universitarios (terminados y sin terminar).

En relación a la antigüedad interesa profundizar en dos aspectos: por un lado, conocer el tiempo que hace que los docentes que trabajan en este plan están en ejercicio y, por otro, el tiempo que hace que están vinculados a este plan en particular, en el entendido de que la mayor experiencia, particularmente en relación al programa, otorga cierta experticia a la hora de la implementación de sus componentes particulares.

Cuadro 31. Antigüedad en el ejercicio de la docencia

| Años de antigüedad | % |
|--------------------|------|
| 0 a 4 años | 6,7 |
| 5 a 9 años | 31,7 |
| 10 a 19 años | 35,6 |
| 20 a 29 años | 19,2 |
| Más de 30 años | 5,8 |
| Sin datos | 1,0 |
| Total | 100 |

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

Entre los docentes encuestados hay un grado considerable de experiencia: más de la mitad tiene más de 10 años en actividad y una cuarta parte más de 20 años. Por su parte, hay una baja proporción de profesores noveles (6,7%). Esta distribución en los años de experiencia del cuerpo docente puede ser considerada como positiva, ya que la literatura especializada suele aconsejar que para aquellos grupos más vulnerables —en este caso no necesariamente en términos sociales, pero sí en rezago

educativo— es beneficiosa la presencia de educadores más experimentados en la tarea. Esta realidad no se da en la generalidad de los centros de secundaria, ya que son los profesores menos experientes los que brindan clases a estos sectores de la población.

Con respecto al ingreso a este plan en particular, en el cuadro 32 se observa que el 56,7% de los docentes encuestados se había incorporado al plan desde sus inicios. Resulta interesante la baja vinculación que se observa para los años 2010 y 2011, y el crecimiento considerable durante 2012 y 2013.

Cuadro 32. Año en que ingresó al plan

| Ingresó al plan en: | % |
|---------------------|------|
| 2009 | 56,7 |
| 2010 | 4,8 |
| 2011 | 7,7 |
| 2012 | 13,5 |
| 2013 | 17,3 |
| Total | 100 |

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

Podemos hipotetizar que a partir de los inicios del plan se convocó a un conjunto importante de docentes, que cubrieron los cargos necesarios en los primeros años (por lo que caería el ingreso en esos años) y que en los años recientes se dio un recambio considerable. En este sentido, algunos estudios provenientes del área de la psicología hablan de un desgaste en la tarea del educador, particularmente frente a poblaciones vulnerables, que podría estar respondiendo a esta pérdida.

Otro elemento que interesa resaltar al considerar el perfil profesional de los docentes encuestados es el vinculado al multiempleo. Si bien no contamos con la información de la cantidad de empleos en los que se desempeñan, a partir de la dedicación horaria que ellos reportan en relación a este y a otros programas, en los mismos o diferentes centros educativos, podemos calcular el porcentaje de horas que dedican al plan dentro de la totalidad de horas que se desempeñan como docentes.²²

En el cuadro 33 se observa que para la mayor parte de los docentes este plan ocupa menos del 50% de sus horas docentes.

Cuadro 33. Dedicación horaria al plan

| | |
|-----------------------|------|
| 25% o menos | 41,3 |
| Entre el 25% y el 50% | 38,5 |
| Entre el 50% y el 75% | 7,7 |
| Más del 75% | 8,7 |
| Sin datos | 3,8 |
| Total | 100 |

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

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.

Esta información puede constituirse como un indicador de la existencia de un importante multiempleo entre los docentes que participan del plan, con las complejidades que ello implica en la posibilidad de vincularse con los estudiantes y la comunidad educativa en general.

Por otra parte, se recabaron las actividades de formación profesional que realizaron los docentes durante el último año lectivo, partiendo de la base de que la formación continua es uno de los desafíos más importantes para poder comprender mejor los cambios que se dan en las culturas juveniles, las innovaciones tanto en aspectos didácticos como pedagógicos, entre otros aspectos. Cuatro fueron las actividades relevadas en esta línea: 1) aquellas promovidas por las inspecciones, 2) las promovidas por otras instituciones (sindicato, instituto de formación docente, universidades, etc.), 3) las desarrolladas por los propios centros educativos y 4) aquellas que se organizan en internet, como plataformas virtuales, foros, etc. (que no constituyan iniciativas del centro).

Un primer elemento a destacar es que, para todos los casos, con excepción de las actividades convocadas por los centros, la mayoría de los docentes encuestados manifestó nunca participar de estas instancias. Llama la atención que esta proporción asciende a más de cuatro de cada diez en las actividades que se desarrollan en forma virtual, ya que se esperaría que, con el desarrollo que ha tenido la extensión del Plan Ceibal a secundaria, estas actividades fueran más difundidas y aprovechadas por los docentes. De todas maneras, entre quienes asisten se observa un conjunto de profesores que lo hace asiduamente (10 veces o más).

Cuadro 34. Asistencia a 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 | 36,5 | 31,7 | 7,7 | 14,4 | 2,9 | 1,9 | 4,8 | 100 |
| Actividades promovidas por otras instituciones (sindicato, instituto de formación docente, universidades, otros) | 23,1 | 21,2 | 14,4 | 18,3 | 9,6 | 5,8 | 7,7 | 100 |
| Actividades organizadas por su centro (este u otro), incluyendo las reuniones de equipo focalizadas en el mejoramiento de su enseñanza | 21,2 | 8,7 | 12,5 | 13,5 | 9,6 | 28,8 | 5,8 | 100 |
| Red de profesores (plataformas blogs, foros, grupos presenciales) por fuera del trabajo que realiza en este centro | 40,4 | 13,5 | 5,8 | 12,5 | 6,7 | 16,3 | 4,8 | 100 |

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

Entre aquellos que sostuvieron que realizaron algunas de estas actividades, las organizadas por las inspecciones fueron realizadas al menos una vez por el 31,7% de los docentes, y entre tres y cuatro veces por el 14,4%.

Como mencionáramos, las actividades organizadas por el centro son las que más docentes mencionaron realizar y en mayor cantidad durante el año, Es importante

recordar que en esta opción se incluyen las reuniones focalizadas para la evaluación de los estudiantes, espacio vital del plan.

Estos niveles de asistencia a las distintas actividades de formación permanente nos llevan a la necesidad de problematizar las posibilidades que tiene el colectivo docente de participar de estas instancias, si consideramos que cuentan con otras actividades de docencia directa en diferentes centros y programas, sumadas a la preparación de las clases. Esto remite a la discusión sobre la pertinencia de contar con la figura del profesor cargo con dedicación total en un único centro, que nucleee todas sus horas en un único centro educativo y permita disponer dentro del horario de trabajo de espacios para la formación y el intercambio con colegas.²³

Percepción docente sobre los objetivos del plan

Cada vez que se pone en funcionamiento un plan o programa se lo realiza bajo la premisa de que es la forma más adecuada para la concreción de una serie de objetivos deseados. En este caso, se busca propiciar la culminación del ciclo básico y favorecer la continuidad educativa de jóvenes y adultos 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 de los docentes sobre los objetivos principales de la propuesta en la que trabajan 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 que solicitó a los consultados colocar en sus palabras los tres objetivos que consideraban que perseguía el plan. Al igual que con las restantes respuestas abiertas, se agruparon estas sentencias de forma de poder clasificarlas.

Objetivo principal

Para la mayoría de los docentes el objetivo principal del plan consiste en proporcionar a los estudiantes las competencias y habilidades académicas del nivel de estudio y para su continuidad educativa. Este objetivo se materializa en frases como las siguientes: “adquirir competencias básicas de ciclo básico”, “desarrollo competencias de aprendizaje”, “adquirir estrategias y competencias para la vida y estudio”. En segundo lugar, se consideró como objetivo principal la acreditación del ciclo básico. Finalmente, en tercer orden los docentes remiten a la posibilidad de reinserción educativa que otorga la propuesta. En palabras de los actores encuestados: “reinsertar al sistema educativo a personas con años de desvinculación”, “reinserción al sistema educativo”, “reinsertar estudiantes con condicionamiento laboral u otros”. Observamos cómo este objetivo es fundamentado, entre otros aspectos, en relación con el recorte poblacional que realiza el plan.

²³ Elementos para nutrir esta discusión se encuentran en el Capítulo 11 *del Informe sobre el estado de la educación en Uruguay* elaborado por el INEEed en 2014.

Segundo objetivo

Como segundo objetivo de este programa aparecen entre las opciones más referidas dos nuevos componentes. Por un lado, la referencia a la formación ciudadana en base a un pensamiento crítico. Esto fue expresado a partir de afirmaciones como las siguientes: “completar la formación de ciudadanos”, “promover, desarrollar una capacidad crítica-reflexiva, en asuntos cotidianos”. Por otro lado, se hace referencia a la función que tiene el programa en el desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales, aquellas que no están estrictamente vinculadas a los logros académicos. Entre las menciones se destacan: “fortalecer la autoestima de los estudiantes, “promover la autocrítica y autoestima de los estudiantes”. 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.

Tercer objetivo

Finalmente, como tercer objetivo se observa nuevamente la referencia a cuestiones de tipo no cognitivo, relacionadas a fortalecer los vínculos entre los involucrados apostando a nuevas formas de convivencia: “favorecer el respeto y la convivencia”, “desarrollo habilidades sociales”.

A partir de este breve análisis observamos que en general los docentes conocen los objetivos del plan 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 de los docentes en relación a su implementación en los centros educativos. 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, este acercamiento permitirá dar luz a aquellos aspectos a mejorar, así como resaltar las potencialidades de la propuesta.

Los aspectos valorados para realizar esta aproximación son cinco: opiniones sobre la estructura del plan (semestralización, metodología de implementación, evaluación), la actividad docente (la percepción que tienen respecto al trabajo cotidiano en el aula), la coordinación docente, los aspectos que permiten detectar en qué medida el plan prepara a los estudiantes para la continuidad educativa (exigencia y preparación) y la intención del educador de continuar desempeñándose en el marco de esta iniciativa.

Tal como fuera presentado líneas arriba, este plan se caracteriza por la semestralización de los cursos. La propuesta curricular se elabora a partir de la consideración de los saberes acumulados de los estudiantes, lo que implica, a partir de algunas líneas generales, ir 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 estos profesores en relación a estos tres puntos. En primer lugar, tal como se observa en el cuadro 35, nos detendremos en la consideración de los efectos de la semestralización de los cursos a través del dictado de módulos. Generalmente entre las ventajas de esta organización del 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 (Ferrari, 2009).

En este sentido, observamos que en su mayoría los docentes concuerdan con las ventajas que presenta esta estructura, ya que el 82,7% de los encuestados manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la semestralización reduce el abandono. Al mismo tiempo, los profesores consideran que esta modalidad no ha tenido consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: ocho de cada diez plantean esta postura.

En segundo lugar, interesa profundizar sobre los aspectos que hacen a la estructura curricular desarrollada a partir de los saberes previos del conjunto de estudiantes. Al igual que en las anteriores respuestas, se denota la conformidad del colectivo docente en este aspecto: más del 90% de los consultados manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que es adecuada. Sin embargo, a la hora de identificar específicamente lo referido al cómo desarrollar la tarea docente, las opiniones presentan cierta diversidad. Algo más de la mitad no considera necesario que el plan brinde mayores especificaciones para su desarrollo, sin embargo, cuatro de cada diez consideran que sería pertinente tener más especificaciones sobre la metodología de implementación.

Cuadro 35. Percepciones docentes sobre la implementación del plan

| Estructura del plan | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Sin datos | Total |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------|-------|
| La semestralización ha reducido el abandono | 7,7 | 7,7 | 33,7 | 49 | 1,9 | 100 |
| La semestralización de los cursos perjudicó los procesos de aprendizaje | 45,2 | 49,0 | 2,9 | 1,9 | 1,0 | 100 |
| El plan es adecuado para la realidad de los estudiantes que asisten a este centro | 1,0 | 2,9 | 36,5 | 56,7 | 2,9 | 100 |
| La metodología de trabajo de este plan está menos especificada de lo que sería necesario | 17,3 | 36,5 | 29,8 | 11,5 | 4,8 | 100 |
| Es difícil para el colectivo docente establecer los criterios para evaluar a los alumnos | 28,8 | 48,1 | 17,3 | 3,8 | 1,9 | 100 |
| La "Historia de aprendizaje" dificulta el registro de los avances del estudiante | 24,0 | 51,0 | 18,3 | 1,9 | 4,8 | 100 |

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

En tercer lugar, en relación con los criterios de evaluación, ambos aspectos consultados presentan la misma tendencia: un conjunto que ronda el 20% de los docentes encuestados acuerda en considerar que la metodología de evaluación debería contar con criterios más específicos y que la forma de identificarlos a partir de los registros de la libreta dificulta su seguimiento. Por su parte, un contundente 75% se manifiesta en desacuerdo con dichas afirmaciones.

En suma, de los tres aspectos aquí valorados, si bien en algunos casos las opiniones están algo divididas, en términos generales las opiniones respecto a las potencialidades de la estructura del plan son positivas. Es de destacar que, a diferencia de lo ocurrido para ciertas preguntas de la encuesta docente, más allá de las variaciones las preguntas sin respuestas no superan en ningún caso al 5% de los casos.

Siguiendo con las consideraciones de los profesores, interesa analizar sus opiniones respecto a la actividad que se realiza en los centros en el cotidiano. De esta manera, se considera la particularidad de la población a la que el plan está destinado (mayores de 21 años), la forma de organización y la práctica de las tutorías.

En relación al primero de estos aspectos, se consultó si en el marco de este plan los docentes adquieren conocimientos respecto a la forma de trabajar con la población de destinatarios. En este sentido, la opinión es contundente: el 94% de los consultados manifestó estar de acuerdo con que en la práctica se aprende.

En lo que refiere a la organización de las asignaturas como canalizador para el trabajo interdisciplinario que propone el plan, existe un acuerdo importante, aunque con algunas discrepancias entre los encuestados: el 12,5% considera que este tipo de organización no facilita la perspectiva interdisciplinaria. Si bien es una proporción menor, sería pertinente relevar información en profundidad respecto a cuáles son los aspectos que dichos docentes consideran para opinar de esta manera.

Cuadro 36. Percepciones docentes sobre su actividad en el plan

| La actividad docente | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Sin datos | Total |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------|-------|
| Trabajando en este plan los docentes aprenden sobre la enseñanza a jóvenes extraedad | 0 | 2,9 | 31,7 | 62,5 | 2,9 | 100 |
| La organización de las asignaturas por sectores de conocimiento facilitó la perspectiva interdisciplinaria que propone el plan | 2,9 | 9,6 | 53,8 | 32,7 | 1,0 | 100 |
| Las tutorías han servido para mejorar el aprendizaje de los alumnos | 0 | 1,9 | 40,4 | 34,6 | 23,1 | 100 |
| A los estudiantes les gusta el espacio de tutorías | 0 | 1,9 | 46,2 | 28,8 | 23,1 | 100 |

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

Finalmente, en relación a la valoración de las tutorías como modalidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y como espacio “que gusta”, antes de adentrarnos en el análisis debemos hacer la aclaración de que existe un 23% de respuestas sin información. Sobre la segunda de estas interrogantes, podemos suponer que este conjunto de docentes no se atrevió a dar una respuesta sobre algo que solo podemos conocer a partir de la voz de los estudiantes. Sin embargo, nada podemos decir respecto a los que no nos reportan información sobre su contribución a los procesos de aprendizaje, aspecto estrechamente vinculado con la tarea docente. Entre los profesores que brindan información, la mayoría concuerda con el efecto positivo de las tutorías, tanto en su aporte a los aprendizajes como en su condición de “espacio de agrado” (75% en ambos casos). Cabe recordar que entre los estudiantes del plan una proporción superior al 80% manifestó que las tutorías los ayudaban a mejorar en su proceso de aprendizaje.

Otro de los aspectos sobre los cuáles nos interesó ahondar fue el vinculado con el desempeño docente en el centro educativo, lo que refiere a la posibilidad de coordinación entre actores y el trabajo colaborativo entre ellos. Tal como se observa en el cuadro 37, en todos los casos la opinión respecto a la colaboración entre actores es positiva.

Cuadro 37. Percepciones docentes sobre la coordinación y el trabajo cooperativo entre actores

| Coordinación y trabajo colaborativo | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Sin datos | Total |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------|-------|
| La coordinación ayudó a las tareas administrativas del equipo docente | 1,0 | 7,7 | 47,1 | 42,3 | 1,9 | 100 |
| Predominó la toma de decisiones consensuadas | 0 | 7,7 | 44,2 | 47,1 | 1,0 | 100 |
| En las horas de coordinación se habla de cualquier cosa menos de temas relevantes | 67,3 | 23,1 | 4,8 | 1,9 | 2,9 | 100 |
| Los docentes trabajan cooperativamente | 2,9 | 1,0 | 34,6 | 52,9 | 8,7 | 100 |

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

Más del 85% de los encuestados consideró que la coordinación ayuda a las tareas administrativas, manifestó estar de acuerdo con que la toma de decisiones ha sido predominantemente consensuada y, al mismo tiempo, opinó que el trabajo ha sido cooperativo. En este punto en particular crece el porcentaje de respuestas sin datos, por lo cual debemos tomar las precauciones antes mencionadas para el análisis.

De todas maneras, es de destacar que este es un aspecto más en el que los diversos actores encuestados (docentes y estudiantes) coinciden. Recordemos que el 77,4% de los estudiantes manifestó su acuerdo en relación a la coordinación del trabajo docente. Parece ser, considerando los dos últimos aspectos valorados, que ambos grupos de actores comparten tendencias de opinión.

Al valorar la relevancia de los temas que se tratan en las horas de coordinación, más del 90% de los docentes consideró que allí se discuten temáticas importantes. Si bien para conocer en profundidad cuáles son estos aspectos y qué tan relevantes 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. Uno de los riesgos que se identificó en la generación de programas focalizados fue la construcción de propuestas que, al flexibilizar estructuras y modificar criterios de evaluación, terminen 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 preguntó a los profesores 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 finalizan el plan con las competencias que establece el perfil de egreso de esta propuesta.

Cuadro 38. Percepciones docentes sobre la preparación que el plan ofrece a los 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 | 26,9 | 44,2 | 22,1 | 5,8 | 1,0 | 100 |
| Los alumnos que terminan el plan desarrollaron las competencias necesarias para continuar el bachillerato | 1,0 | 10,6 | 63,5 | 24,0 | 1,0 | 100 |
| Los alumnos que terminan el plan tienen los conocimientos necesarios para continuar el bachillerato | 1,0 | 10,6 | 65,4 | 20,2 | 2,9 | 100 |
| Los alumnos que finalizan el plan desarrollaron las competencias que establece el perfil de egreso | 0 | 4,8 | 64,4 | 29,8 | 1,0 | 100 |

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

La afirmación que genera mayor diversidad de opiniones refiere al contraste de la exigencia académica de la modalidad diurna de ciclo básico con la del Plan 2009. Mientras que una proporción mayoritaria (71,1%) manifestó estar en desacuerdo con la afirmación de que es menor a la del formato tradicional, el 27,9% entendió que la exigencia académica del plan es menor. En una instancia futura podrá profundizarse en la manera que estos docentes pueden considerar que esta menor exigencia repercute en la posibilidad de los estudiantes para continuar sus estudios.

Por otra parte, más del 85% de los encuestados dijo estar de acuerdo con la afirmación de que el plan brinda los conocimientos y las competencias necesarias para la continuidad en bachillerato.

Un contundente 94,4% estuvo de acuerdo con la sentencia respecto a que los estudiantes que concluyen el plan desarrollaron las competencias que estipula el perfil de egreso. A este respecto, se podría profundizar a partir de algunos análisis de caso sobre dimensiones específicas en las que se sustente el perfil de egreso, particularmente considerando el debate actual que existe en la ANEP en torno al tema.²⁴ A partir de una evaluación estandarizada de las competencias que se espera que los estudiantes adquieran para su continuidad educativa, podría constatarse en qué medida se están alcanzando los logros esperados.

Finalmente, interesa destacar que al interrogar a los docentes sobre su continuidad laboral el 100% de los que respondieron la encuesta manifestaron querer continuar trabajando bajo este plan. Esto da cuenta de un compromiso con la modalidad de trabajo que se visualiza en los acuerdos anteriormente mencionados, así como la atribución de sentido que se le otorga al programa.

²⁴ 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

Capacidad profesional e influencia docente

Como mencionamos anteriormente, Bender y otros autores proponen un marco teórico en relación a los soportes esenciales y recursos con que deben contar los centros para incidir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Una de las cinco categorías que el autor define refiere a la capacidad profesional de los docentes. Dicha capacidad depende de los conocimientos, habilidades y disposición con que cuente el equipo docente y el centro educativo donde desempeña su trabajo. Según estos autores, la labor de estos adultos responsables es fundamental para el crecimiento del alumno, e incide incidiendo directamente en el clima de aprendizaje que se genera en el aula, así como en los resultados académicos obtenidos.

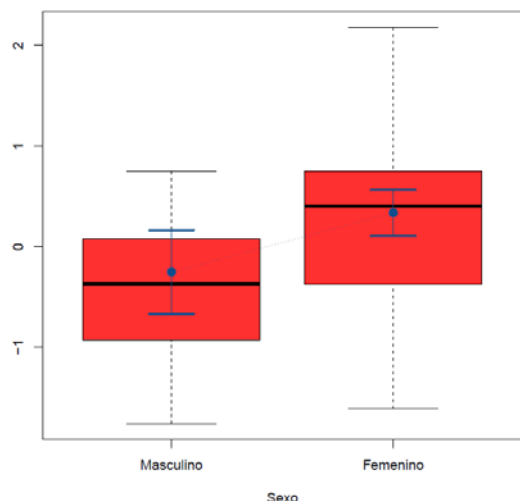
En este contexto se plantea como necesaria la articulación de los recursos humanos y sociales de la institución para generar cambios y mejoras en las capacidades docentes y, a su vez, combinarlas con los contenidos y habilidades pedagógicas que se imparten en clase. De allí que se considera necesario 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, 2006).

En el formulario que se aplicó a los profesores se incorporó una serie de preguntas a través de las cuales se construyó un índice que da cuenta de la capacidad docente y la influencia de los educadores en la estructura y funcionamiento del plan. En relación a la primera pregunta, pueden identificarse ítems que refieren a la frecuencia con que realizó diversas actividades a lo largo del año, el tipo de vínculo que tiene con el equipo directivo y sus colegas, así como el papel que cumple el centro en el que trabaja en la determinación de ciertas pautas de trabajo. Con respecto a la segunda dimensión se encuentran ítems que refieren al nivel de incidencia del docente en la definición del contenido de los programas, en el cronograma, en el establecimiento de reglas y pautas de comportamiento estudiantil, en las decisiones sobre cómo se miden los avances en los alumnos, entre otros. Se construyeron dos índices que dan cuenta de esta información y están analizados en función del sexo.²⁵

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

²⁵ El índice se construye en una escala común, con promedio 0 y desvío 1. En el Anexo 1 se presenta la metodología general para su construcción.

Gráfico 5. Índice de capacidad docente según sexo



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

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

Por ello, para lograr categorizar las percepciones de los educadores, se calculó una escala que identifica niveles de capacidad profesional. Dicha escala se construye de la siguiente manera: en primer lugar, se calculó el promedio de respuestas para cada uno de los ítems que componen el índice, en segundo lugar, se calculó el promedio de los promedios, para cada opción de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo) con lo que se obtuvo cuatro valores y, finalmente, se establecieron tres puntos de corte que refieren a la capacidad profesional docente (muy bajo o bajo, moderado, alto) (ver anexo 3, gráfico con puntos corte). En consecuencia, el cuadro 39, muestra la distribución de los niveles calculados según sexo.

El cuadro 39, muestra la distribución de los niveles calculados según sexo, dando cuenta de las diferencias ya visualizadas en el diagrama. Las mujeres perciben un nivel alto de capacidad docente con un 56% de respuestas, mientras que los hombres identifican un nivel moderado (40%). Más allá de esta diferencia en las respuestas, en general, la distribución se concentra en los niveles moderado y alto.

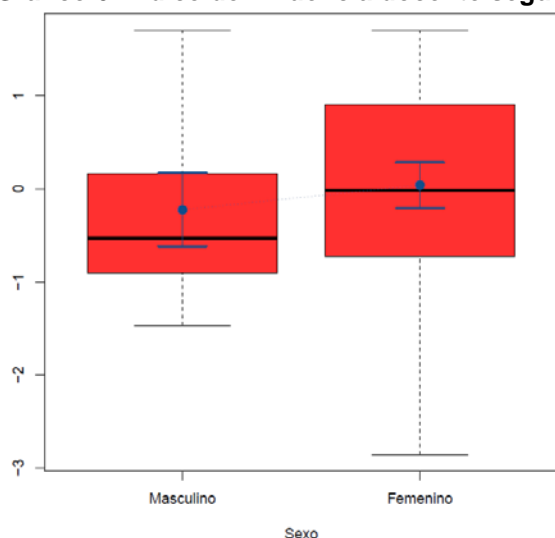
Cuadro 39. Niveles de capacidad docente según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| Muy bajo o bajo | 36,0 | 13,3 | 18,3 |
| Moderado | 40,0 | 30,7 | 31,7 |
| Alto | 24,0 | 56,0 | 49,0 |

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

En relación al índice sobre influencia docente, podemos observar que nuevamente las mujeres tienen una mejor percepción sobre esta dimensión, lo que daría cuenta de una mayor influencia en la toma de decisiones sobre los diferentes aspectos que involucra el plan.

Gráfico 6. Índice de influencia docente según sexo



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

Al establecer los niveles de influencia docente, a partir del mismo procedimiento descrito para la capacidad profesional (ver anexo 4, gráfico con puntos corte), es posible ajustar la lectura realizada en el gráfico. En este sentido, puede comprobarse lo ya visualizado en el gráfico, ya que son las mujeres las que perciben un alto nivel de influencia docente (57,3%) en contraste con los hombres, quienes concentran sus respuestas en el nivel moderado (44,0%). Por otra parte, son similares las repuestas para ambos sexos de quienes consideran que el nivel es muy bajo o bajo (en torno al 20%).

Cuadro 40. Niveles de influencia docente según sexo

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| Muy bajo o bajo | 20,0 | 17,3 | 17,3 |
| Moderado | 44,0 | 25,3 | 28,8 |
| Alto | 32,0 | 57,3 | 51,9 |
| Sin datos | 4,0 | 0 | 1,9 |

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

Propuesta de cambios desde la perspectiva de los docentes

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

Cabe destacar que en esta oportunidad varios profesores indicaron cambios que encierran más de una de las categorías construidas. Además, no todos los encuestados respondieron esta pregunta: fueron 81 educadores los que refirieron a algún posible cambio de los 104 encuestados. Una pequeña proporción (cinco profesores) dejó de manifiesto que el plan no requiere ningún tipo de transformación.

La forma de proceder para el análisis de estas respuestas replicó los pasos seguidos anteriormente, identificando las siguientes categorías de cambios: la incorporación de recursos humanos (administrativos, docentes y técnicos), haciendo énfasis en la de profesionales para la conformación de equipos multidisciplinares, sobre todo psicólogos, trabajadores sociales y educadores; la ampliación de la propuesta, que refiere a menciones vinculadas a la extensión en el tiempo de los programas (incorporación de un semestre, anualizar los cursos) o el aumento de la carga horaria para algunas asignaturas; la integración de recursos materiales (infraestructura de los centros y recursos didácticos para el desarrollo de actividades); demandas en torno a la existencia de más espacios de coordinación entre el colectivo docente y con el equipo multidisciplinario, a nivel de inspección y con otros actores de la comunidad; la necesidad de trabajar el perfil y la formación de los involucrados en los programas, incluyendo aspectos que refieren 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 el control de su asistencia; y aspectos vinculados a cambios pedagógicos en la propuesta, que van desde la solicitud de mayores actividades recreativas, tutorías, seguimiento de estudiantes, organización curricular, hasta modificaciones en los criterios de evaluación y el lugar que se da a la asistencia estudiantil en dicho proceso.

Para los docentes encuestados de Ciclo Básico 2009 esta última es una de sus principales recomendaciones, ya que son las menciones vinculadas a estos aspectos las que más se repiten. En palabras de ellos: “incluiría una evaluación más sistematizada en la que los estudiantes puedan tener mayor conocimiento del grado de adquisición de los contenidos (conceptuales y procedimentales) esperado”, “mayor hincapié en la asistencia de los alumnos”, “más rigurosa la evaluación”.

Es posible realizar una doble lectura de estas consideraciones. Se observa que frente a las innovaciones en la modalidad de evaluación se reconoce la flexibilidad de la propuesta, particularmente respecto al control de las asistencias y la inexistencia de escritos tradicionales. También existe cierta preocupación en relación a que aquellas no permitan dar cuenta de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Por otra parte, hilando algo más fino, es posible pensar que esta preocupación deja entrever un desafío para los docentes al enfrentarse a modalidades para las cuales no fueron formados, en consecuencia la demanda de volver a formas más tradicionales de evaluación remitiría a la falta de herramientas propias para implementar este modelo más flexible.

El segundo aspecto mayormente mencionado refiere a los espacios de coordinación. Se trata de la demanda de una mayor asignación de horas para la articulación del trabajo entre docentes y con los equipos de dirección. Este aspecto se relaciona de manera indirecta con cuestiones de formación para el trabajo entre pares, modalidad que no suele primar en la educación secundaria tradicional.

Tal como lo reconocen los documentos para las metas educativas 2021 publicados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) los desafíos de la política educativa se encuentran entre otros en reforzar la importancia de la colaboración entre profesores y entre escuelas, y la necesidad de innovar en el campo educativo (OEI, 2008: 93).

Síntesis

Los estudiantes participantes del Ciclo Básico 2009 son, según los datos relevados, más mujeres que hombres, de edades intermedias y se encuentran concentrados en el tramo de mayores de 35 años. Pertenecen en promedio a hogares conformados por tres o más personas, primando la emancipación que la cohabitación con uno o ambos padres. En su mayoría tienen hijos, más allá de que en la actualidad pueden o no vivir con ellos.

En relación con su trayectoria educativa, el haber repetido algún grado de primaria o secundaria es un evento que comparte la mayoría de esta población. Una proporción considerable ingresó al menos una vez a la educación media, mayormente en su modalidad de liceo y, posteriormente, dejó de asistir. Los motivos para el abandono son diversos. Cuanto más próxima en el tiempo es la culminación de la primaria aparecen con más fuerza las menciones al desinterés o el aburrimiento en relación a lo que secundaria propone.

Por otra parte, casi todos los estudiantes encuestados han ingresado en algún momento al mercado de trabajo, al mismo tiempo que, en el momento en que se realizó el estudio, la mayoría se encontraba trabajando (proporción algo mayor entre hombres que entre mujeres), identificando como edad de ingreso compartido los 17 años. Dadas las edades de quienes participan de la propuesta, los apoyos recibidos en términos de becas para la finalización de los estudios alcanzan a una pequeña proporción de los encuestados.

Los estudiantes ingresaron al programa a partir del conocimiento que otros (familiares, amigos, conocidos) tenían de la propuesta. Dentro de las motivaciones iniciales para asistir cobra mayor relevancia la posibilidad de insertarse en un mejor puesto laboral, seguida por la continuidad educativa en niveles contiguos y superiores. De todas maneras, una vez inmersos en la propuesta, la razón laboral, si bien continúa presente, pierde peso ante la utilidad a la hora de aumentar los conocimientos, y la posibilidad de continuar vinculado al sistema educativo. Con respecto a la metodología de evaluación, existe en términos generales una percepción positiva sobre los criterios definidos por el programa para evaluar a los estudiantes.

De acuerdo al análisis docente, se pudo observar que la distribución según sexo presenta una presencia femenina mayor. La mayor proporción de profesores podría considerarse de mediana edad, ubicándose en el tramo etario de los 30 a los 39 años, mientras que algo más de una cuarta parte reporta edades en el tramo contiguo (40 a 49 años).

Por otra parte, todos los docentes encuestados cursaron algún tipo de formación, más allá de haberla concluido o no. Se observa una tendencia a que las mujeres tengan la formación docente completa en mayor proporción que los hombres. Esta relación se invierte cuando nos detenemos en otros estudios terciarios o universitarios (terminados y sin terminar). En relación a la antigüedad, entre los encuestados hay un

grado considerable de experiencia dado que más de la mitad tiene más de 10 años en actividad y una cuarta parte más de 20 años.

Respecto a la percepción docente sobre la preparación que el plan le ofrece al estudiante para continuar con sus estudios, es preciso puntualizar un aspecto en particular. La afirmación que presenta mayor diversidad de opiniones es la que refiere al contraste con la exigencia académica de esta modalidad, frente a la propuesta tradicional de ciclo básico. Una proporción considerable de docentes opina que la exigencia académica del plan es menor. Cabe destacar que, a pesar de existir esta diferencia en cuanto a la consideración de los niveles de exigencia, la gran mayoría de los docentes indicaron que consideran que los estudiantes están preparados para la continuidad educativa en el siguiente nivel (bachillerato). Estos aspectos requerirían profundizar acerca de los logros de estos estudiantes una vez concluido y acreditado su pasaje por el plan.

Finalmente, en relación a los cambios que proponen los profesores, si bien unos pocos consideran que no es necesario realizar modificaciones, un porcentaje importante del total sostiene que deberían producirse cambios pedagógicos en la iniciativa, lo que supone la solicitud de mayores actividades recreativas, tutorías, seguimiento de estudiantes, organización curricular, así como variaciones en los criterios de evaluación y el lugar que se le da a la asistencia estudiantil en dicho proceso. Como segundo aspecto a cambiar mencionan los espacios de coordinación, principalmente una mayor asignación de horas para la articulación del trabajo entre docentes y con los equipos de dirección.

Las consideraciones aquí recabadas dan cuenta de la importancia que tiene para los actores la constante reflexión sobre las prácticas, los espacios de encuentros entre pares y la necesidad de una formación permanente para materializar en las aulas los objetivos que el plan se propone bajo una dinámica que cuestiona qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende.

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FILARDO, Verónica y 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.

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

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

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.

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

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

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

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

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

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.²⁶

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**.²⁷ 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.

²⁶ 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/>.

²⁷ 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**”.²⁸ 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**.²⁹ 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.

²⁸ 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.

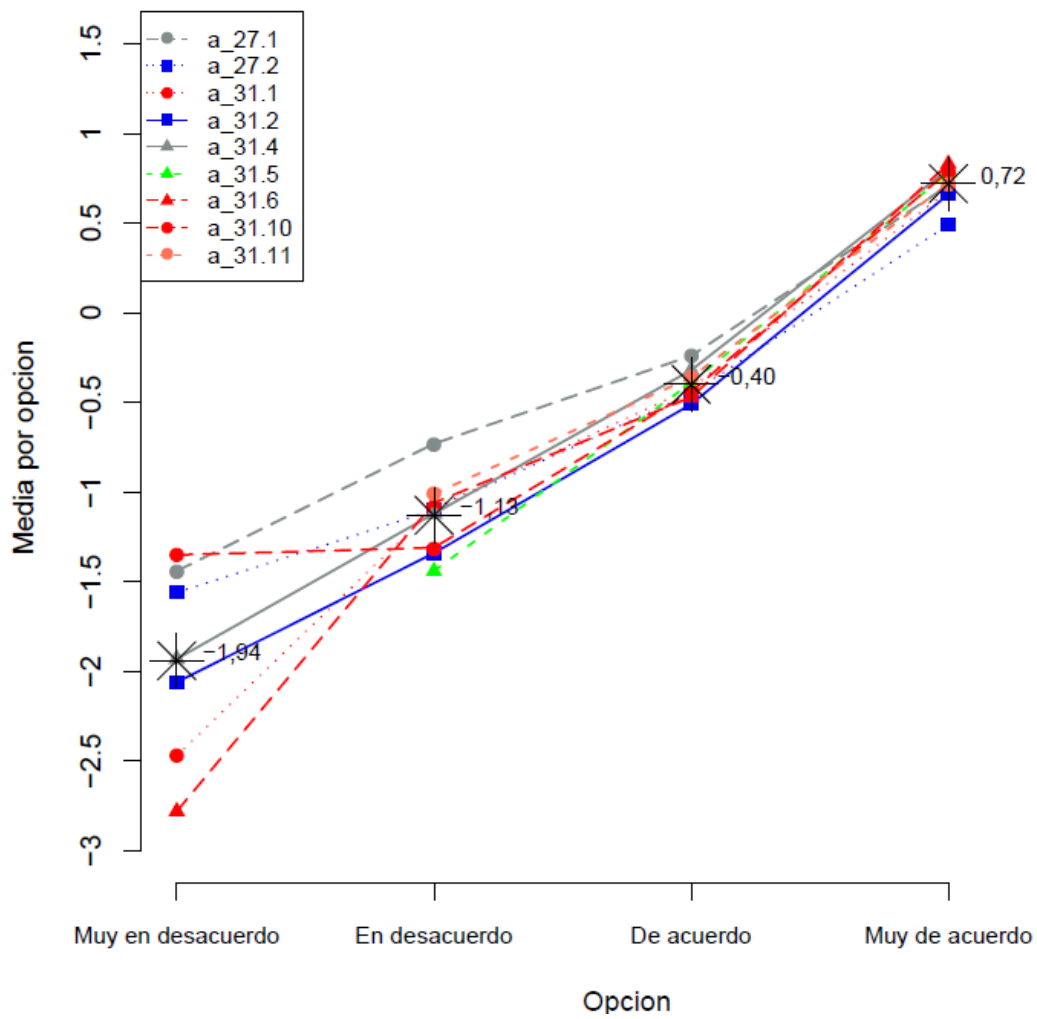
²⁹ R. P. Chalmers. mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6):1–29, 2012.

Score del índice para los individuos

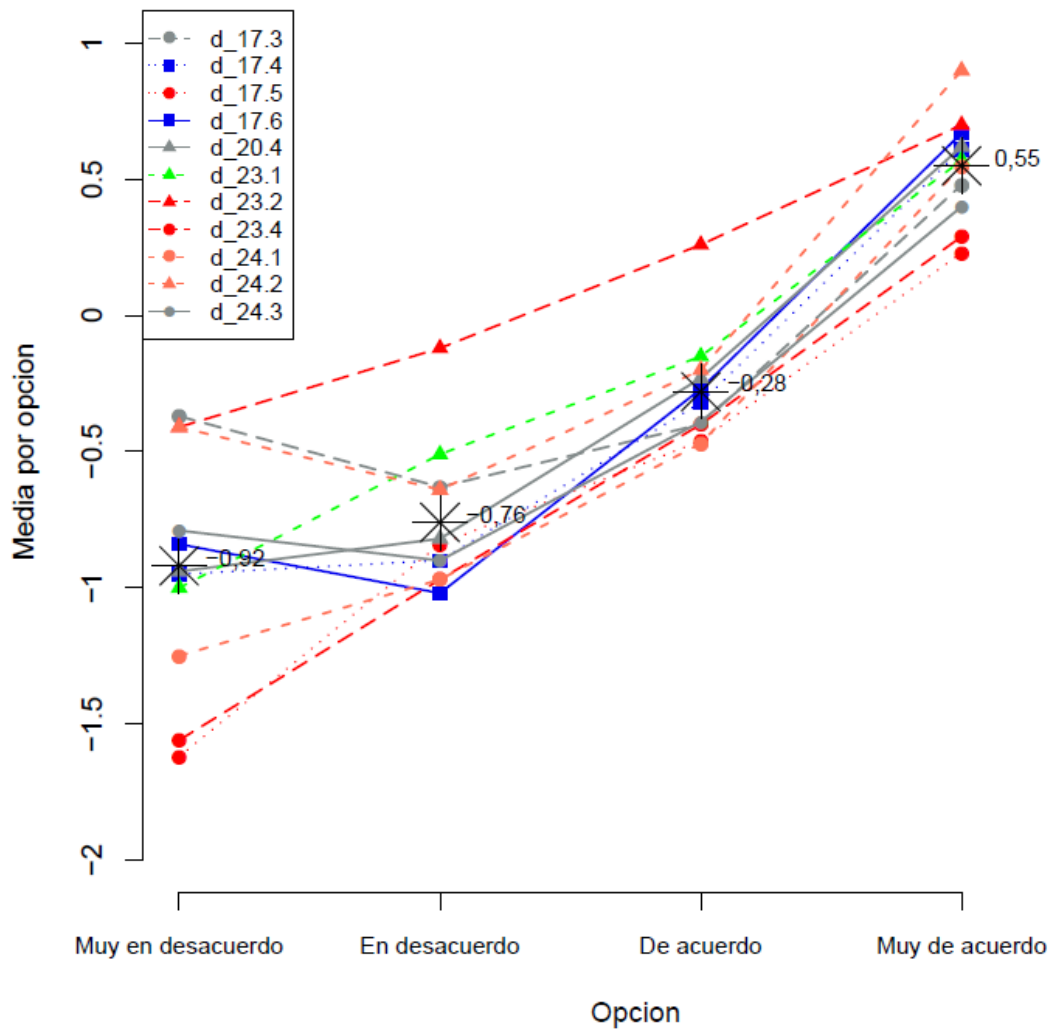
Luego de tener calibrados los parámetros de los ítems, se calculó el *score* para cada individuo. En esta instancia se agregan las personas que habían sido excluidas de la calibración por valores faltantes, introduciendo aquellas que registran hasta 3 valores faltantes, aunque este criterio dependerá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

