

SOZIOLOGIA ETA ZIENTZIA POLITIKOAREN EUSKAL ALDIZKARIA

# I · N · G · U · R · U · A · K

REVISTA VASCA DE SOCIOLOGIA Y CIENCIA POLITICA

[ 57 - 58 ]

**IX CONGRESO VASCO DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIA POLÍTICA**

**Una Ciencia Social renovada para un nuevo tiempo**

**IX SOZIOLOGIA ETA ZIENTZIA POLITIKOAREN KONGRESUA**

**Gizarte Zientzia berria aro berri baterako**

Nekazal eta elikadura sistemaren soziologia - Conflictos, desarrollo y cooperación internacional - Osasuna eta populazioaren soziologia - Sociología jurídica - Hezkuntzaren soziologia - Sociología del conocimiento, la ciencia y la tecnología - Joera emergenteak - Democracia y gobierno local - Gizarte zientziak eta politika publikoen ebaluazioa - Ciencia social y administración local

Editan y ©:

Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política / Euskal Soziologia eta Zientzia Politikoen Elkarte  
Universidad de Deusto / Deustuko Unibertsitatea

Dptos. de Sociología y Trabajo Social, Sociología II y Ciencia Política y de la Administración (UPV/EHU)  
EHU-ko Soziologia eta Gizarte Langintza, Soziologia II eta Politika eta Administrazio Zientzien Sailak

Gabinete de Prospección Sociológica de Presidencia del Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritzako  
Lehendakaritzako Prospekzio Soziologikoen Kabinetea

ISSN: 0214-7912

Depósito Legal / Lege gordailua: BI-2059 /98

Diseño portada / Azalaren diseinua : SE\_AZ.UPV / EHU

Fotocomposición / Fotokonposaketa: CIANOPLAN

Impresión / Inprimategia: CIANOPLAN

Distribución y suscripciones:

Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política

C/ Hurtado Amézaga 27, 9º Dpto. 9

48008 Bilbao

tlf. 944 100 740

mail: [avps@euskalnet.net](mailto:avps@euskalnet.net)

web: <http://www.avps.es>

### 6. PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCENTIVACIÓN DE LA CONTINUIDAD Y DE LA PRODUCTIVIDAD ESCOLAR: APORTACIONES DE UN ESTUDIO SOBRE LAS BECAS 6000 EN ANDALUCÍA.

Manuel Ángel Río Ruiz y María Luisa Jiménez Rodrigo (Universidad de Sevilla).

#### INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta las características del programa Becas 6000, evalúa la materialización de algunos objetivos del mismo, e identifica algunas debilidades en su circuito de implementación. Se trata de un programa andaluz de becas, con tres años de vigencia, y que resulta pionero “al articularse como un sistema de transferencias de rentas condicionadas a los resultados educativos” dentro del conjunto de medidas a nivel estatal y autonómico de lucha contra el abandono, a la hora de iniciar o durante los estudios postobligatorios, por parte de estudiantes procedentes de familias de muy escasos recursos y que mayores costes de oportunidad confrontan a la hora de prolongar su relación con la escolaridad.

La aportación presentada se enmarca en una investigación más amplia<sup>12</sup> cuyo objetivo general era analizar los efectos de las Becas 6000 en los comportamientos, prioridades y posibles redefiniciones estratégicas ante la escolaridad como consecuencia del acceso y disfrute de la beca por parte del alumnado beneficiario y de sus familias. Ello exigió la puesta en marcha de una estrategia cualitativa de entrevistas a becarios/as y familias, complementada con la explotación de los datos disponibles en el registro de becarios 6000 de la Consejería de Educación y Ciencia. El análisis cualitativo realizado nos ha permitido, para esta comunicación, identificar las percepciones de la beca entre la población beneficiaria, acercándonos tanto a valoraciones generales sobre la finalidad y

requisitos del programa, como a las valoraciones y detección de necesidades sobre aspectos más puntuales ligados a la gestión y el circuito de implementación de las becas. La explotación del registro de becas 6000 nos ha permitido, además de la obtención de datos sobre el alcance del programa, identificar pautas académicas de la población beneficiaria, especialmente en lo que se refiere a rendimientos académicos, así como identificar sus perfiles sociales<sup>13</sup>.

La evaluación desarrollada, consideramos, integra una estrategia novedosa sustentada en la combinación de fuentes secundarias con una investigación microsociológica y cualitativa<sup>14</sup> que, frente

<sup>13</sup> Se trata de una explotación limitada al no habérsenos facilitado el registro completo para dos cursos académicos, por lo que no se ha podido realizar una comparación exhaustiva para todas las variables analizadas. También se han explotado datos de las estadísticas educativas y sobre becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación y de la Junta de Andalucía.

<sup>14</sup> No incluimos aquí ilustraciones empíricas de las conclusiones al hilo del análisis cualitativo realizado (Río, Jiménez y Márquez, 2011). Especificar, no obstante, que las entrevistas en profundidad (21 a estudiantes becados y 8 a madres-padres) han permitido: i) reconstruir las racionalidades prácticas que despliegan estudiantes y familias en sus relaciones con la escolaridad; ii) identificar las distintas valoraciones y efectos de las becas en función de diferentes configuraciones familiares; y iii) analizar las valoraciones del programa y las necesidades detectadas por la población beneficiaria, así como el conocimiento reunido sobre el mismo, siendo esta faceta de gestión donde más nos detendremos en esta comunicación. El trabajo de campo cualitativo se realizó en distintas poblaciones andaluzas, conformando una muestra de acuerdo a las siguientes variables: 1. Tamaño y composición de la unidad familiar; 2. Nivel de estudios y ocupaciones de madres y padres; 3. Edades, nivel de estudios y situaciones laborales de hermanos/as; 4. Niveles y fuentes de ingresos domésticos; 5. Hábitat rural/urbano y tipos de mercados laborales en los hábitats del

<sup>12</sup> Financiada por el Centro de Estudios Andaluces en su convocatoria competitiva de 2010/2011.

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

a la tendencia a evaluar las políticas educativas atendiendo únicamente de los outputs finales de las mismas, revela aspectos escasamente examinados sobre el impacto de estos recursos en las estrategias, prácticas y resultados educativos de los estudiantes, así como datos y experiencias sobre las valoraciones y necesidades detectadas por la población durante la implementación de políticas públicas<sup>15</sup>.

En primer lugar, se presentan las bases conceptuales y principales antecedentes de las políticas de transferencias de rentas condicionadas a la educación, así como algunas conclusiones de estudios internacionales que han evaluado estos programas. En segundo lugar, se presentan los objetivos, mecanismos de articulación y peculiaridades del programa becas 6000 en el contexto del sistema de becas en España. Posteriormente, se evalúa la cobertura del programa, se identifican las características de la población beneficiaria, y se analiza el acceso y las vías de conocimiento de las becas, así como las valoraciones y déficits informativos que acumula la población beneficiaria. Finalmente, se discuten los efectos pretendidos por el programa en la evolución de los resultados académicos de la población becada, así como en la controvertida influencia del recurso en la decisión de continuar estudios de secundaria postobligatoria.

#### **POLÍTICAS DE TRANSFERENCIAS DE RENTAS CONDICIONADAS A LA EDUCACIÓN: ANTECEDENTES Y ENFOQUES DE EVALUACIÓN**

El programa de becas 6000 forma parte de lo que se considera como políticas de transferencias de rentas condicionadas a la educación. Estas colectivo becado.

15 En España contamos con importantes contribuciones, especialmente desde la economía de la educación (Calero, 1993; Aldas y Uriel, 1999; San Segundo, 2005; Sánchez Campillo y Moreno, 2005). Éstas abordan desde un prisma cuantitativo la cobertura, distribución regional, dotaciones, características de los beneficiarios y costes de oportunidad laboral que cubrirían las becas. Sin embargo, escasean los estudios sobre efectos de las becas en niveles no universitarios. Laguna importante, si tenemos en cuenta que el abandono escolar se produce sobre todo en España entre los 16 y 18 años (Calero, 2006).

políticas integran la transferencia de apoyos materiales e incentivos económicos a familias en situaciones de pobreza a condición de que cumplan determinadas conductas asociadas a la mejora de sus capacidades humanas, fundamentalmente en los ámbitos de la educación y la salud (Villatoro, 2007; Cecchini y Madariaga, 2011). El componente educativo constituye una dimensión fundamental de estos programas, que mediante la incentivación económica buscan cubrir, si bien parcialmente en la mayoría de los casos, el coste de oportunidad laboral que supone la continuidad escolar para las familias en situaciones de pobreza (Moreno, 2007).

Las transferencias de rentas condicionadas cuentan con una extensa tradición evaluada en América Latina, donde desde mediados de los noventa se introdujeron como un instrumento central de las políticas de reducción de la pobreza. Programas como el *Progresar-Oportunidades* de México y la *Bolsa Familia* de Brasil, marcaron el inicio de este tipo de programas que se han ido difundiendo a lo largo de la región latinoamericana y caribeña<sup>16</sup>. Estos programas se caracterizan por formar parte de intervenciones integrales y multidimensionales de lucha contra la pobreza que engloban, además de aspectos relacionados con la educación, otros ámbitos como la salud y la alimentación (Villatoro, 2007). Se utiliza así la escuela dentro de una estrategia más general para reducir la pobreza con una fuerte carga asistencialista y de resocialización, buscando fundamentalmente la retención escolar en niveles obligatorios de primaria y secundaria. De esta forma, la condicionalidad educativa se centra en la matrícula y asistencia escolar regular (ibíd., 2007). En unos pocos casos, suelen complementarse con incentivos económicos específicos a estudiantes de los últimos años de secundaria

16 Es el caso, entre otros, de la *Red de Protección Social (RPS)* en Nicaragua, *Familias en Acción* de Colombia, *Bono de Desarrollo Humano* en Ecuador, *Chile Solidario*, *Avancemos* en Costa Rica, *PATH* de Jamaica, el *Programa de Reasignación Familiar (PRAF)* de Honduras, la *Tarjeta Solidaridad de República Dominicana* y, los más recientes, *Asignación Universal por Hijo* de Argentina o *Compromiso Educativo* de Uruguay (ver revisiones de Villatoro, 2004; Reimers et al., 2006; Slavin, 2010; Cecchini y Madariaga, 2011). También han tenido una amplia difusión en países africanos y asiáticos, frecuentemente auspiciada por organismos internacionales como el Banco Mundial (ver revisiones de Hail y Veras Soares, 2008; Slavin, 2010; Cheung y Delavega, 2011).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

para motivar su titulación en postobligatoria y su progreso hacia enseñanzas terciarias<sup>17</sup> (Cecchini y Madariaga, 2011).

También se han desarrollado, aunque entendidos más que como estrategia de lucha contra la pobreza como estrategia de reducción de la desigualdad social, diversas y significativas experiencias de transferencias de rentas condicionadas a la educación en EE.UU. y Europa, que además de la atracción y retención escolar de estudiantes, se dirigen fundamentalmente hacia la mejora del desempeño y rendimientos escolares (Slavin, 2010). En estos programas, los incentivos económicos a la productividad académica son de dos tipos: pueden orientarse hacia los *inputs* (actividades escolares, como por ejemplo, leer un libro y cumplimentar fichas sobre el mismo) o hacia la mejora de los *outputs* (logro académico, ya sea en el alcance de determinadas calificaciones, ya sea a nivel de titulación) (Rodríguez-Planas, 2012).

En Estados Unidos, el *Opportunity NYC*, inspirado en el *Progres-Oportunidades* mexicano e implementado desde 2007 en la ciudad de Nueva York, constituye la principal referencia de políticas estatales de transferencias de rentas condicionadas a la educación. Los estudiantes de secundaria y sus familias reciben independientemente una serie de incentivos económicos acumulables en función de su participación en determinadas actividades educativas. Además, se contempla un complemento -el programa *Spark*- condicionado a la mejora del rendimiento académico individual y grupal dirigido a la reducción de la brecha educativa étnica (Riccio *et al.*, 2010). Junto a este programa, destacan el *Learnfare* de Wisconsin, el *School Attendance Demonstration Project* de San Diego, y otros muchos programas de incentivos económicos orientados a la mejora del rendimiento académico, pero no necesariamente focalizados en la población de baja

renta, y que han sido objeto de numerosas evaluaciones experimentales (Fryer, 2010; Slavin, 2010).

En Europa, donde existe una consolidada tradición de programas de transferencias de rentas condicionadas a la cualificación y participación laboral, como ocurre con los programas de rentas mínimas y de inserción (Noguera, 2000; Pérez Eransus *et al.*, 2009), los programas de transferencias de rentas para fomentar el rendimiento académico están mucho menos desarrollados. El más importante antecedente, y con mayor andadura, ha sido el *Education Maintenance Allowance (EMA)* del Reino Unido, puesto en marcha en 2001<sup>18</sup>. Programa pionero en el ámbito europeo se basa en ofrecer a estudiantes entre 16 y 19 años procedentes de familias de rentas bajas -situadas, no obstante, en diferentes escalas distributivas- un incentivo económico semanal y final por participar a tiempo completo en las enseñanzas postobligatorias modulado por distintos niveles de renta familiar y por el resultado académico del estudiante (Dearden *et al.*, 2009).

Son significativas otras experiencias puntuales desarrolladas en Francia, donde algunos centros de secundaria de formación profesional de los suburbios de la capital proporcionaban varios tipos de incentivos económicos al final de curso a las clases que cumplían unos objetivos de asistencia, comportamiento y sus resultados (Aunión, 2009; Rodríguez-Planas, 2012). Este tipo de programas también se han planteado dentro de una estrategia de acción positiva para la integración social de la minoría gitana en algunos países del Este de Europa (Friedman *et al.*, 2009).

El conjunto de programas desarrollado en América Latina, Estados Unidos y Europa han sido objeto de análisis y evaluación por parte tanto de los propios organismos promotores de las políticas como de investigadores e investigadoras independientes (véase revisiones de Rawlings y Rubio, 2005; Re-  
<sup>18</sup>El aumento de las cifras de retención escolar entre estudiantes de suburbios no ha impedido, sin embargo, que el *Educational Maintenance Allowance* instaurado durante los primeros años del último gobierno laborista fuera eliminado en 2011 por el reciente gobierno conservador-liberal, concitando la medida gran polémica en la opinión pública. En Gales, Escocia e Irlanda se mantiene, no obstante.

<sup>17</sup> Algunos ejemplos los encontramos en el subprograma Jóvenes con Oportunidades del Oportunidades mexicano, Beneficio adolescente dentro del Bolsa Familia brasileño, Subsidios a la Asistencia Escolar de la ciudad de Bogotá o el subprograma Estudiar es trabajar del Programa Ciudadanía Porteña, la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) dentro del programa Chile Solidario así como otros complementos presentes en el PATH jamaicano (Cecchini y Madariaga, 2011).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

mers *et al.*, 2006; Villatoro, 2007; Valencia, 2008; Slavin, 2010). La tradición de investigación-evaluación dominante de este tipo de programas se ha orientado hacia la evaluación de impacto, aplicando diseños experimentales y cuasiexperimentales. Mediante el empleo de grupos de control de similares características socioeconómicas al grupo beneficiario de la ayuda, estos estudios tratan de determinar la efectividad del programa y la eficiencia de sus efectos, midiendo el grado de variación de diversos indicadores de matriculación, asistencia y rendimiento, y en algunos casos, sobre pautas de consumo de los hogares, para estimar el impacto en las estrategias de gasto de las familias (Rawlings y Rubio, 2005).

En el ámbito latinoamericano, las diferentes evaluaciones desarrolladas determinan un impacto beneficioso en las tasas de matrícula y asistencia escolar -sobre todo entre estudiantes de mayor edad, en los niveles de secundaria, entre las chicas y en las zonas rurales-, incrementando la esperanza de vida escolar y reduciendo el trabajo infantil (Rawlings y Rubio, 2005; Reimers *et al.*, 2006; Villatoro, 2007; Slavin, 2010; Cecchini y Madariaga, 2011). Por otro lado, las evaluaciones cuantitativas del EMA británico apuntan también a un efecto positivo en el incremento de la participación en los estudios a tiempo completo, aunque con algunas diferencias respecto a los programas latinoamericanos, ya que se ha constatado un mayor impacto entre los chicos y en las zonas urbanas. El rendimiento académico, también examinado en estas evaluaciones, no registra en general un incremento significativo entre quienes reciben el incentivo (Middleton *et al.* 2005).

En Estados Unidos, han sido frecuentes los estudios experimentales y cuasiexperimentales sobre el impacto de los incentivos económicos la productividad académica<sup>19</sup> (Spencer *et al.*, 2005; Fryer,

2010; Dee, 2011). Estos experimentos han tratado de estimar principalmente el impacto de los incentivos económicos -tanto a nivel individual como a nivel de aula- en la mejora de los rendimientos académicos mediante la aplicación de *tests* de conocimientos, siendo escasos los estudios sobre su impacto en la modificación de los comportamientos y rutinas escolares (Rodríguez-Planas, 2012). Como balance general, estos experimentos parecen respaldar una mayor efectividad de los incentivos económicos cuando se focalizan hacia los *inputs* más que hacia los *outputs* académicos (Fryer, 2010).

Estos estudios de corte cuantitativo y experimental, si bien ofrecen resultados interesantes y son fuente de necesaria comparación en el campo de las políticas educativas, presentan limitaciones para dar cuenta de los procesos e interdependencias sociales de los que depende el *output* final de las políticas públicas y desestiman otros efectos más allá de la medición de la eficiencia y efectividad de sus resultados, como los relativos al incremento de la equidad o a la estructuración de nuevas prioridades y dinámicas ante la escuela que pueden consolidarse aún en ausencia del incentivo, afectando así la oportunidad del recurso no sólo al presente, sino también a la proyección en el porvenir escolar. Acceder a estos aspectos obligaría a recurrir a una estrategia cualitativa, escasamente empleada -y a menudo en combinación con estrategias cuantitativas- en los mecanismos de evaluación de los programas de transferencias de rentas condicionadas a la educación.

Las evaluaciones cualitativas disponibles se sustentan fundamentalmente en grupos focales y entrevistas a la población beneficiaria y entrevistas a informantes expertos (fundamentalmente, las direcciones y profesorado de centros educativos, personal técnico y agentes intermediarios entre la administración y la comunidad), además de incursiones etnográficas (Rawlings y Rubio, 2005; Adato, 2007). En pocos casos se introducen diseños más complejos, de carácter longitudinal y comparativo entre grupos beneficiarios y no beneficiarios (Legard *et al.*, 2001; Knight y White, 2003). Estas investigaciones aportan datos que permiten comprender el funcionamiento y gestión de los pro-

<sup>19</sup> Algunos de los programas de transferencia de rentas condicionados a la educación más relevantes en Estados Unidos, incluido el ya citado Spark, han sido desarrollados y evaluados por el Education Innovation Laboratory de la Universidad de Harvard, liderado por Ronald Fryer: <http://www.edlabs.harvard.edu/>. En Europa, en cambio, y en otros países como Israel, se han aplicado de forma puntual estos experimentos en los niveles de post-secundaria (Garibaldi *et al.*, 2007; Angrist y Lavy, 2009; Leuven *et al.*, 2010).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

grama y su percepción por parte de la población beneficiaria (Legard *et al.*, 2001; Adato y Roopnair, 2004; Escobar y González de la Rocha, 2005a; Adato, 2007; Garroncho y Brambila, 2008; Waters, 2010; Hevia 2011), los procesos desencadenados por estos programas, como los cambios en las relaciones dentro de las familias y en su interacción con las instituciones (Adato, 2000, Adato *et al.*, 2000; Maldonado *et al.*, 2005; Escobar y González de la Rocha, 2005a; Greenberg *et al.*, 2011), los factores ligados al grado de cumplimiento de las condicionalidades del programa -y sus variaciones en razón del hábitat o del género- y que pueden limitar su efectividad y equidad (González de la Rocha y Escobar, 2001; Escobar y González de la Rocha, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b; Calderón, 2008). De igual modo, han permitido examinar los impactos indirectos de estos programas en las actitudes y expectativas escolares de las familias y de los estudiantes (Gluz, 2006), en la disyuntiva educación-trabajo (Legard *et al.*, 2001; Knight y White, 2003) así como en las economías de los hogares y sus prioridades domésticas (Escobar y González de la Rocha, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b).

#### EL PROGRAMA BECAS 6000: OBJETIVOS, PARTICULARIDADES Y REQUISITOS

Implantadas desde el curso 2009-2010 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, las Becas 6000 constituyen un programa de transferencia de rentas condicionadas a la continuidad exclusiva en los estudios y a la productividad en los mismos que viene a reforzar las distintas medidas emprendidas para situar Andalucía en los objetivos de la nueva "Estrategia Europa 2020", la cual se marca como objetivo prioritario mantener una tasa de abandono escolar en postobligatoria por debajo del 10%. Este abandono registra una desproporcionada incidencia entre el sector de familias e individuos a los que precisamente se dirige la nueva beca<sup>20</sup>. Frente a esta situación, definible

<sup>20</sup>Según datos del Centro de Estudios Andaluces, el 52,5% de los hijos/as de familias de estatus bajo –estimado en función de un índice sintético de ingresos y nivel educativo– carecen de estudios postobligatorios (Marqués, 2008:16-17). Así también, el 33% del abandono temprano se sitúa entre menores

como una estructuración clasista del abandono escolar, el programa de Becas 6000 se orienta a reducir los costes de oportunidad y fomentar la continuidad escolar de estudiantes procedentes de familias de muy escasos recursos matriculados en algún bachillerato o ciclo formativo.

Varios son los objetivos del programa. Desde la perspectiva de la eficiencia, éste persigue: i) extender la formación del capital humano, incrementando las oportunidades de acceso futuro a empleos cualificados; ii) reducir el abandono escolar en las edades y etapas donde éste es mayor y más depende de inequidades económicas; iii) reducir los costes materiales del estudiante, sobre todo los costes de oportunidad derivados de la continuidad y plena dedicación en los estudios por parte de jóvenes en cuyo abandono, en puertas o durante la etapa postobligatoria, opera la necesidad y/o la prioridad de trabajar; y iv) promover la elevación del esfuerzo y del rendimiento del estudiantado becado mediante el diseño y mantenimiento de exigentes requisitos de rendimiento académico para preservar la ayuda. Desde el punto de vista de la equidad, se busca transferir rentas a las familias de menos recursos y vínculos más frágiles con el sistema educativo, potenciando las inversiones, expectativas, prioridades e implicaciones parentales en la escolaridad y, de esta manera, una mayor igualdad de oportunidades educativas y sociales.

Esta beca puede concederse durante dos años a quienes gradúen en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, al curso siguiente, comiencen los dos años de enseñanza postobligatoria en bachillerato o grado medio de formación profesional. Supone una transferencia de rentas -600 euros durante 10 mensualidades- condicionada a que se cumplan una serie de requisitos académicos -asistir regularmente, superar evaluaciones trimestrales, aprobar el curso completo y no realizar actividad laboral. Hay además que reunir una muy baja renta de 1.981 euros anuales<sup>21</sup>- 1.893 euros en la primera

de madres sin estudios secundarios; en cambio, cuando las madres son universitarias éste se reduce a un 2% (IEE, 2009).  
<sup>21</sup> Umbral muy por debajo de la renta media per cápita española situada en 9.737 euros anuales, y también considerablemente inferior al umbral de la pobreza estimado para hogares de una sola persona en 7.818,2 euros (INE, Encuesta de Condiciones de Vida, 2010).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

convocatoria del programa- para hogares de un miembro, esto es, la mitad de ingresos per cápita exigidos para cobrar el componente estatal de compensación educativa (concretamente, 3.771 euros)<sup>22</sup>. La beca, para cuyo acceso hay que ser reconocido como sujeto de derecho a la beca compensatoria del MEC, se compone de la integración del componente estatal de compensación educativa (entre 2.040 y 2429 euros) y de una cantidad adicional hasta un máximo de 6000 euros que aporta la Junta de sus propios fondos (BOJA, 124, 29/06/09).

El principal elemento diferenciador de la beca 6000 es el carácter condicionado de la transferencia en función de la demostración continua de resultados educativos. A diferencia de otras becas-resueltas en función de los umbrales de renta y de patrimonio familiar y sufragadas a partir de criterios académicos mínimos, como la matriculación del estudiante en el curso completo y la superación de la totalidad de materias del curso anterior-, la beca 6000 introduce nuevos y más exigentes requisitos. A saber: demostrar el progreso satisfactorio en las evaluaciones que se realicen a lo largo del curso. El alumnado beneficiario de la beca, a la finalización de cada una de las evaluaciones del curso académico, tendrá que haber superado con éxito la totalidad de las asignaturas cursadas en cada una de las tres evaluaciones establecidas a efectos del seguimiento de la beca 6000. En caso contrario se interrumpirá temporalmente el pago hasta el conocimiento del resultado de la siguiente evaluación, pudiéndose dar las siguientes situaciones: a) si el alumnado no ha superado con éxito la totalidad de las asignaturas de la primera evaluación, se le interrumpirá el abono de la beca hasta conocer el resultado de la segunda evaluación; b) si en la segunda evaluación el alumnado supera con éxito todas las asignaturas cursadas, se le abonará en un solo pago el importe de la beca correspondiente a los meses del segundo trimestre del curso que ha dejado de percibir; c) si, por el contrario, en la segunda evaluación continúa sin superar con éxito todas las asignaturas, se le seguirá interrumpiendo el abono de la beca hasta conocer el resultado de la evaluación final ordinaria; d) en el supuesto de

que en la evaluación final ordinaria no superase con éxito la totalidad de la carga lectiva del curso académico, no se le realizará ningún otro pago; y e) si, por el contrario, en esta última evaluación, el alumnado supera con éxito la totalidad de las asignaturas, se le realizará un pago liquidación por el importe de las cantidades que se le hayan dejado de sufragar. Otro requisito añadido a los criterios de renta y de rendimiento académico, es la obligación de no figurar inscrito, como demandante de empleo durante todo el curso académico en que se esté percibiendo la beca<sup>23</sup>.

Las becas 6000 son pioneras en España, aunque posteriormente se ha implantado un programa dirigido exclusivamente a estudiantes de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que cursen el módulo para graduar en ESO, que se articula de manera similar a la Beca 6000.

Frente a otros programas internacionales, las becas 6000 reúnen algunas particularidades. En primer lugar, más allá de la exigencia de no trabajar, su percepción está condicionada exclusivamente a resultados educativos que van más allá de la mera asistencia regular a clase. En segundo lugar, se dirigen a los estudiantes y no a las familias. El receptor de la ayuda y responsable del cumplimiento de las condiciones es el estudiante.

### IMPLEMENTACIÓN DE LAS BECAS 6000: ALGUNOS DATOS SOBRE SU ALCANCE Y PERCEPCIONES DE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA SOBRE LA GESTIÓN DEL PROGRAMA

#### COBERTURA DEL PROGRAMA Y CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA

Las becas 6000 representan una modalidad de concurencia no competitiva de ayudas al estudio. ORDEN de 5 de julio de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación y Empleo, por la que se establecen las Bases Reguladoras de la Beca 6000, dirigida a facilitar la permanencia en el Sistema Educativo del alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Inicial y se efectúa su convocatoria para el curso 2011/2012. BOJA, 142 Sevilla, 21 de julio 2011.

<sup>22</sup> BOJA, 124, 29/06/09; 129, 2/07/10 y BOE, 161, 3/07/10.



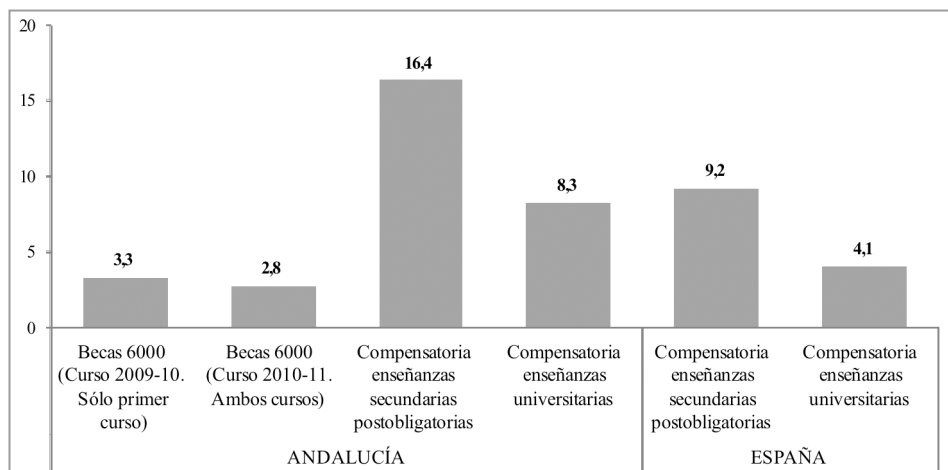
## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

dio, esto es, están presupuestadas de manera que tengan derecho a la misma todos aquéllos que la soliciten y cumplan los requisitos académicos y económicos que determina la administración<sup>24</sup>. Pese a esto, la beca tiene una muy baja tasa de cobertura. Apenas se benefician en el primer año el 3,3% de la población matriculada en las enseñanzas postobligatorias no universitarias a las que se orienta la beca, sin llegar al 3% en el segundo. Porcentaje muy por debajo del que se beneficia de las becas generales al estudio, correspondiente en el

curso 2009-2010 a un 16% del alumnado andaluz de bachillerato y ciclos formativos<sup>25</sup>. A su vez, el estudiantado con beca 6000 sólo representa el 9,7% de la población escolar en bachillerato y GMFP que disfruta de alguna otra modalidad de becas compensatorias de necesidades económicas. El limitado alcance, no obstante, no es un problema específico de las becas 6000, ni de Andalucía. Sucede en España con todas las becas para estudiantes de hogares de rentas bajas con derecho a las becas de mayor cuantía (véase gráfico 1).

**Gráfico 1. Alcance de las becas 6000 (cursos 2009-2010 y 2010-11) las becas de carácter compensatorio en enseñanzas secundarias postobligatorias<sup>1</sup> y universitarias en Andalucía y España (curso 2009-2010). Porcentaje del alumnado matriculado en los diferentes niveles de enseñanza que accede a una beca de carácter compensatorio por motivos económicos.**



<sup>1</sup> Incluye grado superior de formación profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa (Junta de Andalucía) y Estadísticas educativas y de becas de la Junta de Andalucía.

<sup>24</sup> En este sentido, y aunque la comunidad autónoma andaluza mantiene desde hace cuatro años plenas competencias en materia de gestión de becas, las becas 6000 se adecuan en cuanto a su modalidad de concesión a los criterios fijados a nivel estatal desde 2003. Hasta entonces, en España las becas se concedían a los estudiantes que tuviesen condiciones socioeconómicas más desfavorables, hasta agotar el fondo presupuestario disponible. Este modelo suponía que los solicitantes no eran considerados poseedores de un derecho a la concesión de beca, siempre que cumpliesen determinadas condiciones, sino simplemente candidatos a la misma, cuya obtención dependería de su situación en comparación con otros potenciales beneficiarios (Tiana, 2008; 194).

<sup>25</sup> A nivel estatal, el porcentaje población matriculada en secundaria postobligatoria no universitaria que recibía alguna beca era en el curso 2005-2006 era del 19%. La mayor parte de la población cobraba sin embargo becas de bastante menor cuantía (AEVAL, 2009).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

Otro hecho destacado es el limitado incremento de la población beneficiaria de las becas 6000 durante los dos primeros años de andadura del programa. La población beneficiaria pasa de 3.697 en 2009/2010, donde sólo afectaba a los estudiantes de primer curso, a 5.602 en 2010/2011, cuando ya hay que computar los becarios de primer y segundo año; incremento que no sido proporcional al volumen de alumnado potencial beneficiario. Este mínimo incremento de la población beneficiaria resulta si cabe más llamativo si se consideran cuatro hechos coetáneos a la puesta en marcha del programa que debieran haber influido en un aumento de la población a la que alcanza la ayuda. El primero: el cada vez más extendido conocimiento del mismo entre la población. El segundo: el aumento precisamente en los años de vigencia del programa del número de jóvenes que deciden cursar estudios postobligatorios debido a la multiplicación del desempleo juvenil, fenómeno que como se está demostrando recientemente actúa como el más importante de los factores de retención escolar entre jóvenes de clases populares (Martínez, 2007; Instituto de Evaluación Educativa, indicadores 2011). El tercero: el descenso de las rentas disponibles en los hogares de clases populares como consecuencia de la crisis económica, lo que ha multiplicado en los últimos años el número de hogares andaluces donde todos los miembros activos del hogar se hallan desempleados<sup>26</sup>. El cuarto, menos importante: el pírrico incremento en el segundo año del programa de los umbrales de renta exigidos para acceder a la ayuda, lo que en teoría debiera haber promovido un aumento del número de solicitudes y de concesiones. Pese a estos factores, las condiciones económicas extraordinariamente exigentes para obtener la ayuda -para la cual se exige no superar un umbral de renta familiar que está muy por debajo del que permite cobrar otras becas compensatorias preuniversitarias y universitarias- representa la causa determinante de esta baja tasa de cobertura

26 El porcentaje de población andaluza por debajo del umbral de la pobreza ha pasado de un 16,9% en 2007 a un 20,1% en 2011, estimándose dicho umbral para este último año en 6.311.8 euros (Encuesta de Condiciones de Vida 2010, Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía). Asimismo, la tasa de paro familiar ha pasado del 8,6% de 2008 al 15,2% de 2010 (EPA, Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía).

de las becas 6000<sup>27</sup>. Apenas una de cada cinco solicitudes se resuelve con la concesión de la beca. La superación del muy bajo umbral de renta familiar que exige la beca 6000 constituye el principal motivo de rechazo de las solicitudes, seguido de no reunir los requisitos específicos de renta exigidos para acceder al componente general de compensación. La denegación por motivos económicos -a pesar del mencionado incremento de los umbrales de renta- se ha elevado a lo largo de los dos cursos del programa (de un 61,5% a un 71,6%), reduciéndose otros motivos derivados del incumplimiento de otros criterios académicos del programa.

La distribución de las becas 6000 entre la población beneficiaria se caracteriza por su desigual distribución por género, nacionalidad y territorio. En primer lugar, aunque las chicas muestran un índice ligeramente mayor de acceso a la beca 6000 que los chicos (tabla 1), la escasa diferencia no permite hablar de un claro proceso de feminización de la beca. Primero, porque el grado de acceso de las chicas al recurso es sólo algo superior a su tasa de participación en los estudios postobligatorios no universitarios, lo que sería un efecto reflejo de la distribución de género del alumnado de secundaria. Segundo, la beca 6000 tampoco parece introducir elementos diferenciadores de género respecto a otras becas compensatorias en bachillerato y formación profesional (donde la distribución es similar,

27 Algunos estudios (Gil Izquierdo, 2009) han apuntado a los déficits de capital informacional de las familias de escasos recursos como hipótesis explicativa de la baja tasa de cobertura de las becas destinadas a este tipo de población. No parece, sin embargo, que dicha hipótesis pueda aplicarse al caso de la escasa tasa de cobertura de las becas 6000. De hecho, el mayor volumen de solicitudes se registró en el primer año de vigencia del programa puesto en marcha pocos meses después de su anuncio, produciéndose en campañas posteriores un llamativo ajuste entre concesiones y solicitudes registradas, así como un ligero descenso en éstas. Este ajuste se produce al ir comprobando o conociendo la población, cada vez más enterada de la existencia de la ayuda y también de sus limitaciones, cómo los exigentes requisitos económicos establecidos administrativamente impiden el disfrute de la misma a buena parte de la población interesada, cada vez más conocedora del programa, pero también de sus restricciones. Así, en sucesivas convocatorias alrededor del 70% de las solicitudes rechazadas se producen por incumplimiento de los requisitos económicos de renta familiar fijados por la administración.

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

afectando éstas últimas a un 54,5% de las chicas y a un 45,5% de los chicos) y mucho menos respecto a las becas universitarias, donde sí se observa una mayor feminización del recurso en comparación con la tasa femenina de escolarización (donde concretamente hay 61,8% de becarias frente a un 55,2% de chicas matriculadas en estudios universitarios)<sup>28</sup>.

**Tabla. 1. Distribución del alumnado matriculado en enseñanzas postobligatorias no universitarias y de la beca 6000 por sexo, nacionalidad y tamaño de hábitat (% verticales), junto a su índice de acceso (% alumnado que accede a la beca 6000 en cada categoría). Andalucía. Curso 2010-11.**

		Alumnado matriculado en enseñanzas postobligatorias no universitarias	Alumnado con beca 6000	Índice de acceso (%)
<b>Sexo</b>	<i>Mujeres</i>	120.689 (51,1%)	3.118 (56,4%)	2,47
	<i>Hombres</i>	126.008 (48,9%)	2.414 (43,6%)	2,00
<b>Nacionalidad</b>	<i>Española</i>	236.974 (96%)	4.662 (92,9%)	1,97
	<i>Extranjera</i>	9.950 (4%)	351 (7%)	3,53
<b>Hábitat</b>	<i>Menos de 25.000 hab.</i>	61960 (26,3%)	1379 (37,3%) <sup>1</sup>	2,23
	<i>De 25.001 a 100.000 hab.</i>	55714 (23,6%)	925 (25%)	1,66
	<i>Más de 100.000 hab.</i>	118098 (50,1%)	1392 (37,7%) <sup>2</sup>	1,18

<sup>1</sup> El dato de refiere a municipios de menos de 20.000 habitantes.

<sup>2</sup> El dato se refiere a municipios entre 20.000 y 100.000 habitantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa y estadísticas educativas del MEC y de la Junta de Andalucía.

En segundo lugar, dentro del perfil sociodemográfico del colectivo beneficiario cabe destacar una llamativa sobrerrepresentación del porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera, casi el doble del porcentaje de la población extranjera matriculada en ciclos postobligatorios no universitarios (tabla 1).

Respecto a la distribución territorial de la beca 6000 se produce una significativa ruralización del recurso, concentrándose un 37% de los becarios/

<sup>28</sup> Datos relativos al curso 2010-2011. Avance de los procesos universitarios. Curso 2010-2011 Consejería de Economía, Innovación y Ciencia.

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

as en municipios de menos de 20.000 habitantes, cuando, en conjunto, la población escolar postobligatoria en esos municipios apenas representa un 29% en el caso de bachillerato y un 23,3% en formación profesional<sup>29</sup>. Las becas 6000 reproducen en cuanto a su distribución territorial una pauta también localizada en otros estudios reveladores de la mayor probabilidad de acceso a becas entre estudiantes que habitan fuera de las grandes urbes (Gil Izquierdo, 2008; Mediavilla, 2010).

#### CONOCIMIENTO Y ACCESO A LAS BECAS 6000

Las vías de conocimiento sobre la existencia de la beca 6000 y sus requisitos son diversas, combinándose fuentes formales e institucionales de información (carteles y folletos, comunicaciones personales del personal de secretaría de los centros, información divulgada en Internet, televisión y prensa) e informales a partir del “boca a boca” en el medio social y familiar del estudiantado. Son frecuentes las situaciones de acceso a la información sobre el programa 6000 dependientes de casualidades puntuales, del capital social e informacional estudiantil y de sus familias sobre la existencia de ésta u otras becas o de los recursos y competencias informáticos para acceder y moverse por la web. Gran parte conoce la existencia de la beca al recabar mayor información sobre el procedimiento de matrícula y de solicitud de la beca general para continuar los estudios postobligatorios, observándose una gran heterogeneidad en los niveles de implicación de los centros educativos en la difusión de la beca: desde aquellos centros que manifiestan indiferencia y escasa información sobre la beca hasta aquellos que de forma proactiva e individualizada informan a sus estudiantes de las oportunidades y requisitos para optar a la ayuda. Este desigual acceso a las oportunidades de conocimiento de la beca se materializa en situaciones de exclusión del programa -constatadas en el trabajo de campo- entre estudiantes que inicialmente cumplían con todos los requisitos para acceder al mismo, pero que no dispusieron a la información a tiempo. Por ello, el papel informativo y divulgativo

<sup>29</sup> El dato se refiere a municipios con población inferior a 25.000 habitantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2012 (datos para el curso 2009-2010).

de los centros educativos es fundamental para una más eficaz, homogénea y equitativa difusión del programa de becas 6000.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, el acceso a la primera información sobre la beca 6000 se produce cuando el alumnado potencialmente becario y sus familias han tomado la decisión tras la ESO de permanecer en el sistema educativo y acuden a los centros de secundaria a informarse sobre la matrícula del curso siguiente. Este resultado, abordado con más detalle en un punto dedicado a evaluar los objetivos de la beca 6000<sup>30</sup>, indica una influencia limitada del programa en la potenciación de la permanencia en el sistema educativo, cuestionando que se esté dando un posible de efecto llamada como consecuencia de la ayuda.

#### VALORACIÓN DE LA FINALIDAD DEL PROGRAMA Y PERCEPCIONES SOBRE LA BECA 6000

Existe entre el colectivo becado una clara interiorización de la finalidad institucional del programa de becas 6000: se trata de una ayuda para que estudiantes con dificultades económicas puedan proseguir con sus estudios sin tener que verse en la necesidad de compatibilizarlos o abandonarlos por un trabajo. A diferencia de la beca general, no es una simplemente una ayuda a las familias, sino un reconocimiento a estudiantes que se esfuerzan y rinden en la escuela. El valor de esfuerzo que trata de transmitir la beca 6000 -no en vano el slogan institucional de difusión de la beca es “Tú pones el esfuerzo, nosotros los recursos”- es ampliamente captado por el colectivo beneficiario y valorado como positivo.

Sin embargo, las percepciones de la beca diversas y variables en función de las trayectorias académicas y del grado de interiorización de las constricciones económicas familiares.

Domina la percepción de la beca como oportunidad, especialmente entre estudiantes con un alto

<sup>30</sup> La demora en la información oficial de las ayudas al estudio para la continuidad escolar también ha sido ampliamente criticada por la población evaluada en el EMA (Legard et al., 2001).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

grado de interiorización del principio de escasez. Sobre todo se percibe como oportunidad para el futuro, para poder seguir estudiando, pese y frente a las dificultades materiales que se experimentan en sus casas y que podrían poner en riesgo sus frágiles proyectos educativos. La beca se consideraría también como una ayuda a disposición de la familia, la cual contribuiría a amortiguar ciertos gastos cotidianos y a dar mayor tranquilidad para hacer frente a imprevistos o gastos extraordinarios.

Junto al planteamiento de nuevas oportunidades para estudiar, no es extraño observar cómo la beca 6000 introduce nuevas tensiones, obligaciones y responsabilidades que se añaden a las ya muy autoexigentes y presionadas experiencias estudiantiles. La beca se percibe también como una fuente de presión añadida, como una enorme carga de responsabilidad, tanto a nivel económico como académico. Primero, porque en muchas unidades familiares los ingresos derivados de la beca 6000 pueden representar la principal entrada de dinero en las casas. Y segundo, porque la beca se interpreta como una fuente de agobio extra y de temor a defraudar o no corresponder a los sacrificios y esfuerzos parentales.

El carácter condicionado de la ayuda genera también una percepción contractual de la beca, donde se articulan una serie de derechos y de obligaciones para los estudiantes, que interiorizan cierto compromiso con la sociedad de alcanzar determinados rendimientos escolares como contrapartida del incentivo económico que reciben. En algunos pocos casos, la beca se percibe más como un derecho que se vincula a ciertas situaciones de necesidad y está relacionada con la interiorización de una lógica asistencialista, a menudo consecuencia de una dilatada tradición de subvenciones en la familia.

Sin embargo, y en contraste con la visión anterior, emerge otra representación de la beca como la de una ayuda a pobres que no se desea, donde se siente como una fuente de estigma<sup>31</sup> que pre-

31 El efecto estigmatizante de este tipo de programas orientados a familias de muy bajos recursos ha sido identificado en otras evaluaciones cualitativas, señalando el temor de los grupos beneficiarios a ser discriminados, por ejemplo en sus

fieren no dar a conocer en su medio social. Aquí se situarían quienes expresan no sentir nada de orgullo por tener la mejor beca del Estado: simplemente preferirían no ser becarios 6000, y que sus padres abandonaran condiciones económicas tan precarias. Los más llamativos, en cambio, son aquellos casos que sienten la beca como algo que les desclasa socialmente o los sitúa en un lugar en el espacio social en el cual no quieren ser reconocidos por sus pares.

Por último, no podemos dejar de mencionar una visión de la beca, poco frecuente pero significativa, como un regalo. Ésta percepción suele darse entre aquellos estudiantes que muestran menor interiorización del principio de escasez familiar, que provienen de medios familiares más desahogados económicamente, y que acumulan trayectorias escolares erráticas que le llevan a dar por pérdida la beca desde comienzos de curso.

#### VALORACIÓN DE LOS REQUISITOS DEL PROGRAMA

La valoración que hace la población de los requisitos específicos de acceso al programa también presenta recurrencias. En cuanto a los requisitos económicos, si bien comparten la pertinencia de establecer ciertos umbrales de renta (“no se la van a dar a los hijos de los ricos”), perciben que la ayuda no llega a todo el mundo que la necesita. Esta percepción se sustenta no sólo en la crítica generalizada de los paupérrimos niveles de ingresos exigidos sino también su inflexibilidad frente a pequeñas oscilaciones de renta o batacazos económicos imprevistos (y no contemplados por la administración al contar los datos económicos del año anterior). Al mismo tiempo, también denuncian agravios derivados de la concesión de la ayuda a estudiantes cuyas familias no parecen estar tan necesitadas<sup>32</sup>. En definitiva, demandan una exten-

relaciones con la administración o los centros educativos (Garroncho, 2008).

32 La crítica o sospecha de dejar fuera a gente que de verdad necesita el recurso o/y de incluir a quien no lo necesita tanto está también presente en otros programas de transferencias de rentas condicionadas. Sobre todo, en el caso de los programas focalizados latinoamericanos, donde los criterios de acceso al programa son los elementos menos conocidos, comprendidos y aceptados, generando malestar, e incluso

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

sión de la ayuda pero conjuntamente con un mayor control del fraude.

Así también, hay coincidencia general en la necesidad de complementar los requisitos económicos con los académicos y en que la beca se condicione a resultados continuos, siempre que haya igualdad de trato calificadorio y una calidad docente que neutralice posibles arbitrariedades o negligencias. Consideran que la exigencia académica es razonable y está justificada por la cuantía de la beca (notablemente superior a la otorgada por el Ministerio) y aceptan el carácter condicionado de la misma a los resultados académicos, como una cuestión básica de correspondencia y reciprocidad. Pero al mismo tiempo estiman, en su mayoría, que algunos de los requisitos académicos son excesivamente duros y cuestionables al medir sólo los rendimientos finales sin atender a los comportamientos académicos continuos ni a otros condicionantes de las experiencias estudiantiles. A cambio ofrecen alternativas más flexibles, que sin renunciar al valor del esfuerzo serían más realistas con las nuevas exigencias académicas y la elevación del nivel de dificultad asociadas al cambio de ciclo de la ESO a, especialmente, bachillerato (por ejemplo: considerar la nota media del trimestre, contemplar más oportunidades para la recuperación de asignaturas suspensas). Pero en ningún caso aceptan que la beca se mantenga en aquellos casos de estudiantes erráticos que no han demostrado un esfuerzo continuo durante el curso.

Otra de las limitaciones de la condicionalidad académica apunta hacia el desconocimiento e insensibilidad del profesorado a las nuevas exigencias y presiones que supone "ser becario o becaria 6000" y las implicaciones que el suspender alguna asignatura representa para la preservación de un recurso necesario para sus economías domésticas y la materialización de sus proyectos educativos. Queda patente la desinformación de un sector del profesorado sobre la existencia misma de la beca y sus requisitos de mantenimiento, y la prevalencia de actitudes indolentes que no admiten ninguna

concesión o elasticidad en los criterios de calificación.

Por último, la valoración del requisito no trabajar, además de ser el menos conocido, es el que suscita mayor heterogeneidad de posiciones. Por una parte, hay quienes piensan que este criterio es coherente con la finalidad del programa al estimular la dedicación exclusiva a los estudios. Pero también hay un sector más crítico que valora este requisito como discordante con las, a menudo, muy duras constricciones económicas de los hogares beneficiarios, puesto que al igual que se necesita la beca, se puede necesitar una aportación extra del estudiante. En consecuencia, estiman que este criterio puede contribuir a potenciar las situaciones de precariedad e irregularidad de los jóvenes que se ven en la necesidad de compatibilizar sus estudios con algún trabajo.

#### **DESINFORMACIONES, MITOS Y LIMITACIONES PERCIBIDAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA**

Entre los problemas y limitaciones que la población beneficiaria percibe en torno al funcionamiento del programa, nos centramos entre los principales elementos que han generado mayor desinformación, confusión y malestar, y que tanto las familias y estudiantes como el personal técnico de la administración identifican y valoran mejorables: i) el proceso de solicitud y concesión de la beca; ii) desinformaciones sobre la condicionalidad académica para la preservación de la beca y los procedimientos de recuperación de la misma frente a su suspensión; iii) implicación de los centros educativos y profesorado en el programa; y iv) procedimiento de pago de la beca y relaciones de la población beneficiaria con la administración.

En primer lugar, el proceso de solicitud, diferente a la beca del ministerio tanto en el tipo de documentación requerida como en la vía de presentación de la misma, lleva en algunos casos a estudiantes y a sus familias a requerir la asistencia de las secretarías del centro y, en menos casos, de la orientación del personal técnico responsable de la gestión de la beca. También son frecuentes los

---

tensión, entre las familias beneficiarias y no beneficiarias (Adato, 2000; Adato et al., 2000; Calderón, 2008).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

problemas de gestión de las solicitudes derivados de casuísticas particulares como el desplazamiento de estudiantes entre Comunidades Autónomas, estudiantes emancipados, estudiantes de nacionalidad extranjera y otras problemáticas de tipo administrativo y de descoordinación con los centros educativos que terminan demorando el período de resolución, lo que constituye fuente importante de descontentos, quejas y demandas de mayor información.

Así también, la dilación en la notificación de las concesiones de la ayuda -prácticamente a final del primer cuatrimestre y, en la mayoría de los casos, cuando las evaluaciones ya están resueltas- hace que los estudiantes todavía no conscientes de su condición de becarios y becarias 6000, y por tanto de la condicionalidad académica que se exige, no tengan tiempo de reacción para intentar remontar el cuatrimestre frente a la presión sobrevenida que supone la concesión de la beca. Este dato puede explicar en parte la alta proporción de suspensiones de la beca en el primer trimestre y su progresiva reducción frente a la intensificación de las demandas académicas y un mayor conocimiento del funcionamiento del programa.

El conocimiento de los requisitos académicos para la preservación de la beca 6000 suele ser además de tardío, parcial, impreciso y en algunos casos erróneo<sup>33</sup>. Incluso, una vez concedida la beca, los requisitos académicos son objeto de frecuentes desinformaciones y falsas creencias. Así, algunos casos de estudiantes con trayectorias académicas exitosas y sin riesgo aparente la beca, albergan mitos -puede que alimentados desde el propio profesorado- de que no es suficiente con “sólo aprobar”, que es preciso “sacar nota”. Entre estudiantes con trayectorias más irregulares, los principales mitos se sustentan, en cambio, en una infravaloración de los requisitos -también sustentados por la desin-

33 Otras evaluaciones cualitativas también han constatado los déficits de conocimiento sobre las condicionalidades que frecuentemente afectan a los programas de transferencia de rentas; aunque se saben en términos generales, la población beneficiaria suele estar desinformada sobre aspectos concretos o especialmente complejos del funcionamiento del programa que pueden derivar en su cancelación (Garroncho, 2008).

formación de los centros y la consulta de fuentes poco fiables, como foros de Internet- llegando a pensar que “por una asignatura suspensa no pasa nada” o “que te la quitan al repetir curso”. En unos pocos casos, la ignorancia sobre el funcionamiento del programa llegar a ser tal que no son conocedores de los requisitos hasta que la administración les notifica la suspensión de la beca por no haber superado el trimestre completo.

La suspensión temporal de la beca implica un importante conjunto de confusiones y falsas creencias. Muchos estudiantes y sus familias comparten la tan extendida como escasamente fundamentada creencia de “tener que devolver el dinero” (correspondiente al primer pago de la beca) al ver suspendida la beca en el primer trimestre. Así también, se piensa también que las recuperaciones parciales o extraordinarias aseguran de forma automática el restablecimiento de la beca, ignorando que sólo las evaluaciones trimestrales grabadas en el registro de notas son las que cuentan para el seguimiento de la beca. Esta confusión genera grandes descontentos, intensificando las quejas y las demandas de información tanto a los centros como a la administración.

Por otro lado, la población beneficiaria -y también la administración- demanda una mayor implicación de los centros educativos en el proceso de difusión e información sobre el programa y de su funcionamiento, ya que son los centros -lo pretenda o no la administración, lo deseen o no el personal educativo- la primera vía de contacto y atención a la que recurren estudiantes y familias. Ciertamente existen otras vías de información, también adecuadas, pero no suficientes, puesto que las expectativas de la población siempre pasa por ser totalmente informada sobre todo lo que rodea a la beca en el primer y más cercano nivel de la administración educativa, donde además es donde se entrega la solicitud. Por su parte, la unidad de gestión de las becas 6000 también manifiesta su insatisfacción por el cumplimiento desigual por parte de algunos centros de las tareas de funcionamiento del programa de las que son responsables (por ejemplo, tramitación de solicitudes o grabación de

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

notas) que termina afectando a la demora en los procedimientos de concesión y pago de la ayuda.

En relación al papel de los centros educativos, otro aspecto que suscita críticas se refiere al desconocimiento abundante entre el profesorado sobre la existencia y funcionamiento de la beca y sobre quienes son beneficiarios de la misma en sus aulas, y también a la falta de implicación entre quienes conocen la beca -y posiblemente sustentada en temores (no confirmados en la investigación) de ver afectada su capacidad calificadoras en las nuevas demandas de exigencia, apoyo y orientación que supone esta ayuda para un sector de su alumnado, y que más que un menoscabo a la profesionalidad del profesorado, puede suponer una oportunidad para convertir la presión que experimenta el estudiantado para mantener la beca en un recurso para incentivarle a cumplir más y mejor con su oficio de estudiante.

En las relaciones con la administración, se registran múltiples demandas de información sobre procedimientos de solicitud y los trámites de concesión, motivos económicos de desestimación de la beca, mecanismos de suspensión y recuperación de la ayuda durante el curso y al siguiente, compatibilidad de la ayuda con otras becas, pero sobre todo, el aspecto que genera mayores consultas y quejas se refiere al pago de la beca, que con frecuencia se realiza con retraso y sin periodicidad definida. Estas confusiones, además, se acentúan por las ideas preconcebidas sobre una ayuda que se entiende como mensual y que emana íntegramente la Junta de Andalucía, sin distinguir los diferentes componentes compensatorios generales y autonómicos de la misma. Es por ello por lo que el primer pago motiva las mayores dudas y temores: muchos de los estudiantes que ven suspendida su beca durante el primer trimestre, y también sus familias, albergan la convicción de que tienen que devolver el incentivo al no haber cumplido la condicionalidad. Por otro lado, los retrasos y a la falta de regularidad de los pagos, que impide a las familias hacer una planificación de la ayuda, suscita buena parte de las reclamaciones de información a la administración. Por ello, el colectivo becado manifiesta su preferencia por un sistema ingreso

mensual, más correspondiente a su imagen ideal de “beca salario”, siendo considerado como más incentivador al esfuerzo del estudiante, además de más adecuado a las necesidades de las economías familiares.

### **LAS BECAS 6000 A EXAMEN: IMPACTO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SOBRE EL MANTENIMIENTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

#### **BECAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: EVIDENCIAS EMPÍRICAS DE UNA RELACIÓN POSITIVA**

Una de las principales lagunas del sistema de becas en España, recientemente apuntada por la Agencia Española de Evaluación de Políticas Públicas (AEVP, 2009), es la carencia de datos estatales que den cuenta de los posibles efectos diferenciales del disfrute de becas en el rendimiento académico de este tipo de alumnado<sup>34</sup>.

La carencia de datos sobre rendimiento académico del becariado, especialmente del que cursa niveles preuniversitarios, obliga a depender de investigaciones como que realizó Mediavilla (2010), quien ha comparado los rendimientos académicos de dos grupos de estudiantes de secundaria postobligatoria de características socioeconómicas similares, si bien uno receptor de becas y otro no. Sus conclusiones apuntan a que existe un efecto positivo de la percepción de becas sobre el nivel educativo logrado por los individuos a los 19 años<sup>35</sup>.

34 La cuestión no resuelta de la medición del impacto de las becas en el rendimiento ha dejado de ser un problema técnico. Así, en un contexto de recortes del gasto público destinado a educación en España, se vienen barajando medidas que apuntan a la conversión de las becas preuniversitarias y universitarias de mayor cuantía en transferencias de rentas condicionadas a resultados académicos.

35 Así: “Las diferentes técnicas de emparejamiento calculadas indican la existencia de un efecto medio del tratamiento que es positivo y significativamente diferente de cero, con lo que se puede afirmar que existe un efecto “neto” positivo de las becas en las personas beneficiarias [...] incrementan en más de un 20% las posibilidades de finalizar con éxito, y con la edad teórica esperada, el nivel secundario post-obligatorio [...] El análisis de comparación se realiza a partir de dos grupos similares y, por tanto, el efecto en el rendimiento educativo encontrado proviene realmente de la posibilidad



## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

A su vez, estudios sobre programas internacionales de transferencias de rentas condicionadas a la educación, como el citado *Educational Maintenance Allowance*, han mostrado que el mismo propició, al cabo de varios años de implantación, un incremento de la permanencia de jóvenes en el sistema educativo; si bien también se detectaron impactos diferenciales en función fundamentalmente de la edad de la población escolarizada, sexo y hábitat, registrándose los mayores efectos entre los varones, estudiantes mayores y del ámbito urbano (Middleton *et al.*, 2005).

La relación positiva entre acceso a becas universitarias y rendimiento académico diferencial de este alumnado también ha podido ser contrastada. Los datos obtenidos se rebelan contra muchas de las justificaciones utilizadas para poner en marcha las recientes reformas sobre becas universitarias. Así, tomando en consideración el porcentaje de créditos aprobados en primer y segundo ciclo durante el curso 2008-2009, obtenemos que, mientras el becariado universitario superaba el 78,7% de los créditos, el conjunto del alumnado se situaba en un 64,9% de los créditos superados<sup>36</sup>.

#### EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL BECARIADO 6000: ALGUNOS DATOS

La evolución de una serie de indicadores de rendimiento académico entre el colectivo de becarios 6000 revela un significativo incremento de la población con beca concedida en diferentes cursos que consigue alcanzar el objetivo académico establecido por la administración educativa para conservarla. Mientras que en el curso 2009/2010 aprobó en junio y mantuvo la beca un 42% del colectivo, en el curso siguiente 2010/2011 el porcentaje de los que mantuvieron la beca al aprobar todas las asignaturas en la misma convocatoria se elevó al 61% (véase tabla 2).

---

de haber gozado de algún programa de becas y/o ayudas al estudio durante el período 2004-2006" (Mediavilla, 2010: 573).

36 Esta diferenciación positiva en rendimiento académico del becariado frente al conjunto del alumnado se mantiene al comparar rendimientos de becarios y no becarios diferenciando por ramas y titulaciones. Por ejemplo, mientras que los becarios de Ciencias Sociales y Jurídicas alcanzaban en 2008-2009 la media de 80% de los créditos, el resto de alumnado matriculado en esas mismas titulaciones obtenía una media de 65,7% de créditos aprobados. En Ciencias también sobresale el rendimiento académico del becariado (78,8% de los créditos superados) en relación a la población total matriculada en esos estudios (63% de los créditos superados). Véase "Datos y cifras del Sistema Universitario Español", curso 2011-2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html>. Acceso: 20 de junio de 2012.

## 21. TALDEA-GRUPO 21

Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas  
y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

**Tabla 2. Resultados académicos globales del alumnado becado 6000. Cursos 2009/2010 y 2010/2011.**

	Curso 2009/2010		Curso 2010/2011 <sup>1</sup>	
	n	%	n	%
Alumnado que promociona sin asignaturas pendientes u obtiene título	1.525	42,0	3.383	61,9
Alumnado que finaliza el curso con una asignatura pendiente	374	10,3	344	6,3
Alumnado que finaliza el curso con dos asignaturas pendientes	335	9,2	368	6,7
Alumnado que finaliza el curso con tres o más asignaturas pendientes	1398	38,49	1370	25,1
Total	3.632	100	5.465	100

<sup>1</sup> Se excluyen los datos referentes a becariado matriculado en centros privados.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

El análisis detallado -y siempre teniendo en cuenta el carácter limitado de los datos disponibles- de los desiguales rendimientos académicos del colectivo becado 6000, nos lleva a identificar tres principales situaciones: 1) estudiantes que aprueban sin dificultades todas las asignaturas a lo largo de los trimestres, culminando exitosamente el curso académico. Este grupo de estudiantes se ha incrementado significativamente con el avance del programa, de forma que 6 de 10 becarios logra conservar la beca; 2) estudiantes que pierden la beca por muy escaso margen al suspender una o dos asignaturas en la convocatoria ordinaria en junio, por lo cual pierden la beca -aunque si aprueban en septiembre pueden optar a solicitarla de nuevo para el siguiente curso-. La frecuencia de esta situación estudiantes que presentan dificultades (superables) para mantener la ayuda ha descendido levemente, pasando de un 19,5% de estudiantes a un 12,5%; y 3) estudiantes que muestran una elevada acumulación de asignaturas suspensas y que pierden contundentemente la beca, mostrando las mayores dificultades de recuperación a lo largo del curso o de solicitud en el año siguiente.

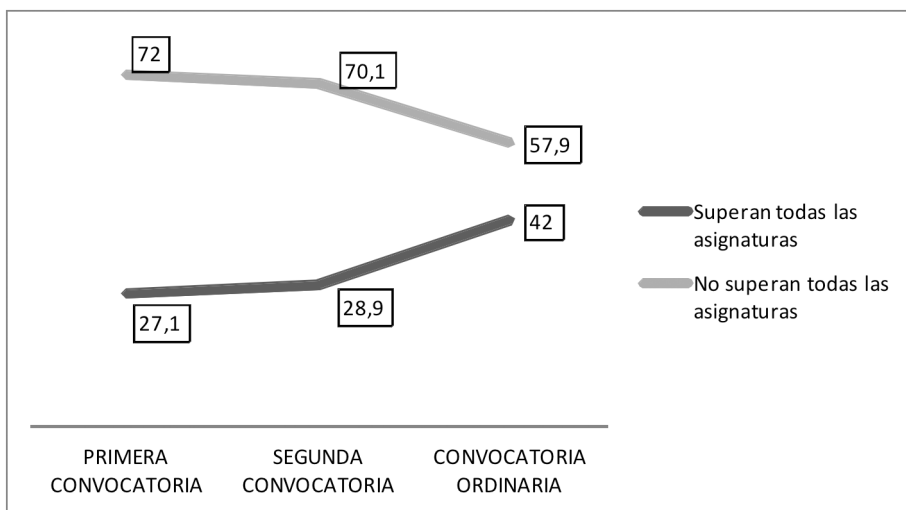
Este tipo de situación es la que más ha descendido a lo largo de los dos cursos académicos considerados, pasando de un 38,5% a un 24,7%.

Por otro lado, la explotación realizada revela mejoras de rendimiento, incluso entre aquellos estudiantes que finalmente no consiguen cumplir con el requisito académico para preservar la beca (gráfico 2). Así, y también como posible consecuencia de un mayor conocimiento entre los becados de los complejos mecanismos de preservación de la misma, se observa un descenso en las asignaturas suspensas entre aquellos estudiantes que, pese a no reunir finalmente las exigentes condiciones académicas requeridas, sí van mejorando sus resultados en las sucesivas evaluaciones trimestrales que componen el curso, especialmente en el momento que conocen (durante el primer trimestre) que han sido convertidos en becarios 6000.

## 21. TALDEA-GRUPO 21

Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoekoen Ebaluazioa

**Gráfico 2. Evolución del rendimiento académico del becariado 6000. Porcentaje de estudiantes con beca 6000 que aprueban/no aprueban todas las asignaturas por convocatoria. Curso 2009/10.**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

Otro de los impactos sobresalientes del programa es que, entre el sector del alumnado que conserva la beca, abundan las buenas calificaciones. En bachillerato, sólo para el curso 2009/2010, el 75% de estudiantes estarían por encima del notable, descendiendo hasta el 43% de becarios que oscilan entre esas calificaciones en ciclos formativos. En conjunto, el 67% del estudiantado que preserva la beca supera la calificación del notable.

La explotación realizada confirmaría cuatro zonas académicas estructurantes de probabilidades desiguales de mantenimiento de la beca, las cuales también se han visto confirmadas por las situaciones y trayectorias académicas reconstruidas a través del estudio intensivo de casos (véase tabla 3). Así, según nuestra propia explotación del registro para el curso 2009/2010, encontraríamos a un 27-29% de estudiantes en una “zona de

seguridad”(aprueban todas las asignaturas en todos los trimestres); a un 13-15% en una zona de riesgo “superable y moderado” (suspenden alguna asignatura durante el curso, pero finalmente aprueban todas en junio); a un 19% de estudiantes en una “zona de riesgo” casi superable, pero que no logra al final aprobar las varias asignaturas que venían arrastrando en las evaluaciones trimestrales. Finalmente, un significativo 38% de estudiantes se hallaría en una zona de “gran riesgo” -con tres o más suspensas antes y después de la convocatoria de junio-, albergando, como confirman los datos, escasísimas posibilidades de evitar perder la beca.

## 21. TALDEA-GRUPO 21

Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoekoen Ebaluazioa

**Tabla 3. Distribución de los becarios y becarias 6000 en la zona de seguridad y de riesgo en relación a la preservación de la beca. Curso 2009-10.**

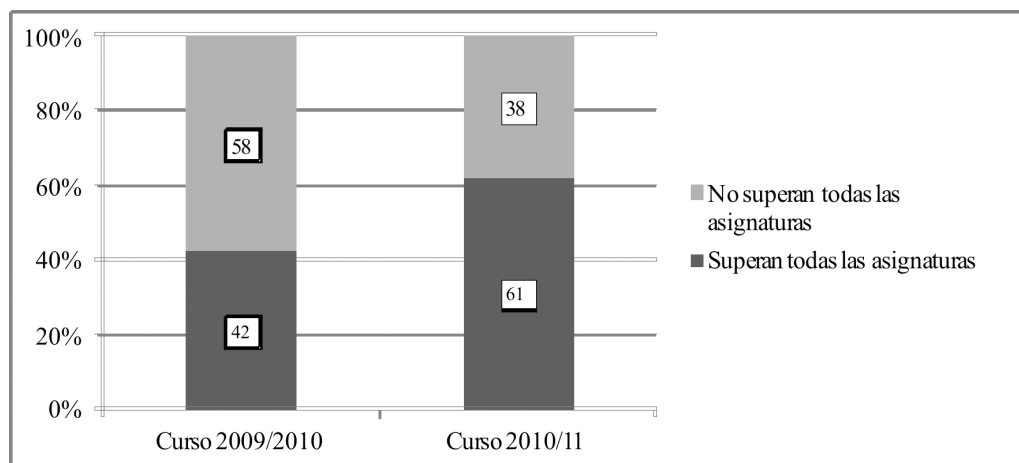
ZONAS ACADÉMICAS	% becarios/as
"Zona de seguridad": Aprueban todas las asignaturas en los dos primeros trimestres.	27-29%
"Zona de riesgo" (moderado): Suspenden alguna asignatura durante el curso, pero finalmente las aprueban todas en junio.	13-15%
"Zona de riesgo" (superable, pero sin éxito final): Suspenden alguna asignatura (una o dos) durante el curso, y no logran aprobarlas todas en junio.	19%
"Zona de gran riesgo": Suspenden más de tres asignaturas en junio.	38%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

La evolución de estos tipos de estudiantes en el siguiente curso, 2010/2011, arroja significativos resultados reveladores de una mejora interanual en el rendimiento académico del becariado 6000. Primero, por la reducción de los becarios y becarias que transitan por la zona de "gran riesgo" (pasando

de un 38% a un 25%). Segundo, por el considerable descenso de estudiantes que finalmente no logran conservar la beca por no superar el curso completo en junio (de un 57% de estudiantes en el 2009/2010 a un 37% en el 2010/2011) (gráfico 3).

**Gráfico 3. Rendimiento académico del colectivo becado 6000. Porcentaje de estudiantes que superan todas las asignaturas. Cursos académicos 2009/10 y 2010/11.**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

## 21. TALDEA-GRUPO 21

Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas  
y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

### IMPACTO LIMITADO DE LA BECA 6000 EN LA RETENCIÓN ESCOLAR Y EN LA DECISIÓN DE CONTINUAR ESTUDIANDO

Uno de los objetivos que, junto a la incentivación del esfuerzo y del rendimiento académico, pretendía el programa becas 6000 puede estar empezándose a lograr; si bien por otros motivos no contemplados y diferentes a los que motivaron la puesta en marcha del programa.

El programa becas 6000 se concibió atendiendo a dos hechos imbricados. Primero, que el momento crítico donde se producían mayores desenganches del sistema escolar era a la conclusión de los estudios obligatorios. Segundo, que el principal motivo de abandono escolar una vez la escolaridad dejaba de ser obligatoria era, junto al bajo rendimiento y motivación por los estudios, la búsqueda de trabajo compaginable o no con los estudios que emprendían, sobre todo, los jóvenes procedentes de familias de escasos recursos que concentraban el mayor número de abandonos.

Sucede, sin embargo, que los años de implantación del programa han coincidido con años de recesión y, también para el sector poblacional que nos ocupa, de masiva destrucción de empleo. Ello está provocando un aumento de la población que regresa a la formación reglada tras abandonar prematuramente el sistema escolar y, sobre todo, de los jóvenes que continúan estudiando tras concluir la enseñanza obligatoria.

Por tanto, la beca 6000 se diseñó para compensar con suficientes recursos unos costes económicos de oportunidad por la dedicación plena a los estudios que, en cambio, actualmente estarían desapareciendo al ritmo que desaparecen también las oportunidades de empleo para los jóvenes que, desde hace unos años, carecen de las alternativas laborales y de las posibilidades de aplicación de las racionalidades prácticas mediada por disposiciones y expectativas de clase que la beca pretendía neutralizar. Todo funciona como si en ausencia de oportunidades laborales, la influencia de los costes de oportunidad para continuar estudiando fuera más reducida que cuando hay posibilidades de empleo.

Aunque, como hemos visto, las becas están teniendo hasta el momento múltiples impactos positivos sin suponer una gran inversión económica y un uso ineficiente de los recursos, lo cierto es que habrá que esperar a que se produzcan otras circunstancias distintas a las actuales -la extensión de “brotes verdes” en los actuales quemados mercados de empleo de los jóvenes de clases populares- para poder apreciar los efectos de retención escolar pretendidos por la política. Por ahora, más que de un “efecto llamada” de lo que cabe hablar es de un “efecto quédate” en el cual el programa becas 6000 ha influido poco<sup>37</sup>.

Los análisis realizados llevan también a poner en cuestión otro de los objetivos inspiradores de la política: incentivar económicamente la toma de la decisión de seguir estudiando tras concluir la enseñanza obligatoria, provocando así el conocimiento de la existencia de la ayuda entre la población una especie de “efecto llamada” hacia el nivel inmediatamente superior de enseñanza. Las entrevistas realizadas revelan que la decisión de cursar estudios secundarios postobligatorios por parte de quienes se convirtieron en becarios 6000, ya estaba firmemente tomada desde antes que éstos conocieran el recurso y tomaran conciencia de sus posibilidades objetivas de acceso al mismo debido a la situación económica atravesada en sus hogares<sup>38</sup>. Resultados parecidos han sido confirmados en las evaluaciones del programa británico *EMA*, que evidencian igualmente el papel periférico del incentivo a la hora de decidir seguir los estudios postobligatorios, no permitiendo determinar el efecto de este tipo de políticas en lo que se refiere

37 Quizás una de las pruebas de lo que las circunstancias han cambiado desde que se concibió el programa becas 6000 es que, junto al mantenimiento de esta ayuda, se ha decidido en el último año poner en marcha otro programa de becas, llamado “Segunda oportunidad”, el cual está destinado a sufragar la reincorporación a las aulas de jóvenes exestudiantes y extrabajadores, actualmente con cargas familiares, que un día abandonaron el sistema escolar –el cual no les ofrecía suficientes incentivos instrumentales y expresivos– para ponerse a lo que buena parte de ellos ya no pueden hacer, trabajar.

38 Ahora bien, aunque no constituye un elemento decisivo a la hora de optar por seguir estudiando, la beca sí tiene múltiples efectos sobre las estrategias escolares de la población beneficiaria, así como en las percepciones y expectativas de la población beneficiaria sobre el sistema escolar (véase Río, Jiménez y Márquez, 2011).

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

al objetivo de continuidad escolar (Legard *et al.*, 2001).

#### CONCLUSIONES

Las becas 6000 representan unas ayudas que combinan una necesaria solidaridad con una notable exigencia. Lo primero, porque se concentran en el sector de estudiantes donde, como han revelado muchos estudios sobre desigualdad de oportunidades escolares, se registran mayores riesgos de abandono del sistema educativo por motivos económicos. Lo segundo, algo menos conocido entre la opinión pública, porque el mantenimiento y cobro de estas ayudas está supeditado, además de a muy bajos niveles de renta, a la asistencia regular, la dedicación exclusiva a los estudios, así como a la demostración continua de buenos resultados escolares. Así, aunque se conceda, la percepción de la ayuda acaba retenida ante cualquier suspenso durante las evaluaciones trimestrales. Sólo alcanzan a cobrarla íntegramente quienes consiguen superar en la convocatoria de junio todas las materias cursadas. Quienes no consiguen aprobar todas las materias apenas alcanzan a poder cobrar la mitad de la ayuda, cantidad a la que tenían desde el primer momento derecho asegurado con independencia de los resultados escolares obtenibles, puesto que todos los becarios 6000 andaluces son a su vez becarios del Ministerio de Educación, regidos por otros requisitos.

La evaluación de algunos aspectos del programa, a la cual hemos dedicado esta comunicación, ha generado datos y revelado situaciones que apuntan a que las becas 6000 representan una valiosa aportación a la equidad educativa bajo condiciones eficaces y eficientes de empleo administrativo de los recursos.

El criterio de equidad se materializa en que brinda una oportunidad a jóvenes estudiantes de muy escasos recursos para continuar estudiando, para materializar sus expectativas educativas presentes y futuras mediante el ahorro de una parte de los ingresos, así como para solventar constricciones económicas y poder ejercer el rol de estudiante a tiempo completo, esto es, sin necesidad

de verse expuesto al dilema entre estudiar y/o trabajar y de tener que desviar su atención de unos estudios cuyos costes de oportunidad compensa la beca.

El uso eficiente de los recursos destinados en gran medida está asegurado a través del diseño del programa, ya que los estudiantes que no alcanzan los objetivos académicos fijados para el curso en que se les concede la ayuda apenas pueden alcanzar a cobrar de la mitad de la beca; cuantía además que hubieran cobrado de todas maneras. Y ello porque sólo pueden ser becarios 6000 aquellos estudiantes a su vez reconocidos como solicitantes con derecho a la beca general compensatoria, cuyo cobro sí está por ley asegurado al margen de la productividad escolar manifestada.

La eficacia que también reúne este programa se manifestaría en la existencia de exigentes requisitos académicos incentivadores del esfuerzo escolar continuo no contemplados para otro tipo de becas, así como sobre todo en las mejoras en el rendimiento académico que se vendrían manifestando entre los perceptores de la beca 6000, tal y como ha revelado este apartado.

Una limitación del programa, en cambio, residiría en su escasa cobertura entre la población como consecuencia de las extraordinariamente exigentes condiciones económicas del mismo. A su vez, dado el cambio que ha llevado a la ausencia de oportunidades laborales para la población juvenil a la que se orientaba la beca, uno de los efectos pretendidos del programa -retener a los jóvenes educativos compensando los costes de oportunidad que suponía el estudiar frente a las posibilidades de trabajar- se está produciendo, pero sin que el programa influya en el mantenimiento en las aulas, algo más relacionado con la inexistencia actual de oportunidades de empleo juvenil y la falta de incentivos laborales que con incentivos de continuidad académica.

Por último, el análisis de las experiencias y valoraciones que acumula la población beneficiaria sugiere la existencia de aspectos mejorables en distintas facetas de la gestión fáctica del programa

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoekin Ebaluazioa

que viene desarrollando la administración. Las debilidades afectan sobre todo a la información que proporcionan los centros sobre los requisitos de acceso y mantenimiento de la beca. No obstante, además de diversas valoraciones sobre la finalidad de la beca y sobre la justicia de sus requisitos, esta comunicación también ha dado cuenta de las frecuentes desinformaciones, mitos y rumores que, en parte, alimentan los complejos mecanismos y requisitos que se deben conocer y cumplir para preservar la beca más exigente y mejor pagada del estado español.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Adato, Michelle (2000) The impact of PROGRESA on community social relationships. Final report, Washington DC, International Food Policy Research Institute.
- Adato, Michelle (2007) Combining survey and ethnographic methods to evaluate conditional cash transfer programs. Q-Squared Working Paper, Nº. 40, Centre for International Studies, University of Toronto.
- Adato, Michelle, Coady, David y Ruel, Marie (2000) An operations evaluation of PROGRESA from the perspective of beneficiaries, promoters, school directors, and health staff. Final report submitted to PROGRESA, Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Adato, Michelle y Roopnaraine, Terry (2004) A social analysis of the Red de Protección Social (RPS) in Nicaragua, International Food Policy Research Institute.
- AEVAL - Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y de la Calidad de los Servicios (2009) Evaluación del sistema general de becas educativas, Madrid, Ministerio de la Presidencia.
- Aldas, Joaquín y Uriel, Ezequiel (1999) Equidad y eficacia del sistema española de becas y ayudas al estudio. Documento de Trabajo del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Angrist, Joshua y Lavy, Victor (2009) "The effects of high stakes high school achievement awards: Evidence from a randomized trial" en *American Economic Review*, vol. 99, nº 4, pp. 1384-1414.
- Calderón, Adolfo R. y Martínez Oscar A. (2008) "La operación y eficiencia del programa oportunidades en el área metropolitana de Monterrey, México: un estudio de caso" en *Ciencia y Sociedad*, vol. 33, nº 3, pp. 405-441.
- Calero, Jorge (1993) Efectos del gasto público educativo: el sistema de becas universitarias, Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Calero, Jorge (2006) Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias, Documento de trabajo 83/2006, Fundación Alternativas.
- Cecchini, Simone y Madariaga, Aldo (2011) Programas de transferencias de rentas condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, CEPAL.
- Dearden, Lorraine, [Emmerson, Carl](#), [Frayne, Christine](#), y [Meghir, Costas](#) (2009) "Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates" en *Journal of Human Resources*, vol. 44, pp. 827-857.
- Dee, Thomas (2011) "Conditional cash penalties in education: Evidence from the Learnfare experiment" en *Economics of Education Review*, vol. 30, pp. 924-937.
- Aunión, J.A. (2009) "Chequera contra el fracaso escolar", en *El País*, 14 de octubre de 2009.
- Escobar, Agustín y González de la Rocha, Mercedes (2002a) Documento final de diagnóstico cualitativo de hogares semiurbanos, Evaluación Progres/Oportunidades. CIESAS, México.
- Escobar, Agustín y González de la Rocha, Mercedes (2002b) Evaluación cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Seguimiento de impacto 2001-2002: comunidades de 2.500 a 50.000 habitantes, CIESAS, México.
- Escobar, Agustín y González de la Rocha, Mercedes (2005a) "Evaluación cualitativa del Programa Oportunidades en zonas urbanas" en Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2003, México, Instituto Nacional de Salud Pública.
- Escobar, Agustín y González de la Rocha, Mercedes (2005b) "Evaluación cualitativa de mediano plazo del Programa Oportunidades en zonas

## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

- rurales” en Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2004, México, Instituto Nacional de Salud Pública.
- Friedman, E., Kriglerová, E.G., Herczog, M. y Surdu, L. (2009) Conditional cash transfers as a tool for reducing the gap in education outcomes between roma and non-roma, Roma Education Fund.
- Fryer, Rolan (2010) Financial incentives and student achievement: Evidence from randomized trials, Department of Economics, Harvard University working paper.
- Garibaldi, Pietro; Giavazzi, Francesco; Ichino, Andrea y Rettore, Enrico (2007) College cost and time to complete a degree: Evidence from tuition discontinuities, Working Paper 12863, National Bureau of Economic Research.
- Garroncho, Carlos F. y Brambila, C. (2008) “Satisfacción de las beneficiarias con el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Una evaluación cualitativa” en Economía, Sociedad y Territorio, vol.8, nº 28, pp. 921-964.
- Gil Izquierdo, María (2008) “Análisis del sistema de becas español”. En: Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y de la Calidad de los Servicios (2009): Evaluación del sistema general de becas educativas, Madrid, Ministerio de la Presidencia, pp. 78-108.
- Gluz Nora (2006) La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Unesco.
- Greenberg David; Dechausay, Nadine y Fraker, Carolyn (2011) Learning together. How families responded to education incentives in New York City’s conditional cash transfer program, New York, MDRC.
- Hail, Degol y Veras Soares, Fabio (eds.) (2008) Cash transfers. Lessons from Africa and Latin America, International Poverty Centre.
- Hevia, Felipe (2011) “La difícil articulación entre políticas universales y programas focalizados. Etnografía institucional del programa Bolsa Familia de Brasil. Gestión y Política Pública”, vol. 22, nº 2, pp. 331-379.
- Instituto de Evaluación Educativa (2009) Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2009, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Knight Tim y White Clarissa (2003) The reflections of early leavers and second year participants on the Education Maintenance Allowance scheme. A Qualitative Study, National Centre for Social Research.
- Legard Robin, Woodfield, Kandy, y White, Clarissa (2001) Staying away or staying on? A qualitative evaluation of the Education Maintenance Allowance, National Centre for Social Research.
- Leuven, Edwin, Oosterbeek, Hessel, van der Klaauw, Bas (2010) “The effect of financial rewards on students’ achievement: evidence from a randomized experiment” en Journal of the European Economic, vol. 8, nº 6, pp.1243-1265.
- Maldonado, Ignacio, Maribel Nájera y Adriana Segovia (2005) Efectos del Programa Oportunidades en las relaciones de pareja y familiares, Sedesol-El Colegio de México, México.
- Marqués, Ildefonso (2008) La educación postobligatoria en España y Andalucía, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- Martínez, José S. (2007) “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas” en Revista de Educación, vol. 342, pp. 287-306.
- Mediavilla, Mauro (2010) “Las becas y ayudas al estudio como elemento determinante de la continuidad escolar en el nivel secundario postobligatorio. Un análisis de sensibilidad a partir de la aplicación del Propensity Score Matching” en Investigaciones de Economía de la Educación, vol. 5, pp. 561-582.
- Middleton, Sue, Perren, Kim, Maguire, Sue y Rennison, Joanne (2005) Evaluation of Education Maintenance Allowance Pilots: Young People Aged 16 to 19 Years Final Report of the Quantitative Evaluation, Centre for Research in Social Policy.
- Moreno, Luis (2007) Lucha contra la pobreza en América latina: ¿selectividad y universalismo?, Unidad de Políticas Comparadas (CSIC), Documento de trabajo 07-05.
- Noguera, José Antonio (2000) “Las políticas de garantía de rentas: Protección por desempleo y rentas mínimas de inserción” en J. Adelantado



## 21. TALDEA-GRUPO 21

### Las Ciencias Sociales ante el reto de evaluar los programas y políticas públicas / Gizarte Zienziak eta Politikoen Ebaluazioa

- (ed.) Cambios en el Estado del Bienestar, Barcelona, Icaria, pp. 213-247.
- Pérez Eransus, Begoña, Arriba González, Ana, y Parrilla, José Manuel (2009) "Transformaciones de las políticas autonómicas de inclusión social ¿reforma o cambio de imagen?" en L. Moreno (ed.) Reformas de las políticas de bienestar en España, Madrid, Siglo XXI, pp. pp. 239-280.
- Rawlings, Laura y Rubio, Gloria (2005) "Evaluating the impact of conditional cash transfer programs" en *The World Bank Research Observer*, vol. 20, nº 1, pp. 29-55.
- Reimers, Fernando, Silva, Carol y Trevino Ernesto (2006) *Where is the "education" in conditional cash transfers in education?*, Montreal, Unesco.
- Riccio, James, Dechausay, Nadine; Greenberg, David; Miller, Cynthia; Rucks, Zawadi y Verma, Nandita (2010) *Toward reduced poverty across generations. Early findings from New York City's conditional cash transfer program*. New York: MDRC.
- Río Ruiz, Manuel A.; Jiménez Rodrigo, María Luisa y Márquez Lepe, Esther (2011) *Efectos de las becas 6000 en las estructuras escolares de la población beneficiaria. Memoria final de investigación*, Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía [inédito].
- Rodríguez-Planas, Nuria (2012) "Mentoring, educational services, and incentives to learn: What do we know about them?" en *Evaluation and Program Planning*, vol. 35, pp. 481-490.
- Sánchez Campillo, José y Moreno, Dolores (2005) "El impacto regional de las becas y ayudas del MEC" en: *Actas de las XIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Oviedo, AEDE.
- San Segundo, María Jesús (2005) "Política de becas y ayudas al estudio en los presupuestos del año 2005" en *Presupuesto y Gasto Público*, vol. 38, pp. 7-30.
- Slavin, Robert (2010) "Can financial incentives enhance educational outcomes? Evidence from international experiments" en *Educational Research Review*, vol. 5, pp. 68-80.
- Spencer, Margaret B., Noll, Elizabeth y Cassidy, Elaine (2005) "Monetary incentives in support of academic achievement. Results of a randomized field trial involving high-achieving, low-resource, ethnically diverse urban adolescents" en *Evaluation Review*, vol. 29, nº 3, pp. 199-222.
- Tiana, Alejandro (2008) "La política de becas del Estado: 2004-2008" en *Presupuesto y Gasto Público*, vol., 50, pp. 191-200.
- Valencia, Enrique (2008) "Conditional cash transfers as social policy in Latin America: an assessment of their contributions and limitations" en *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 475-99.
- Villatoro, Pablo (2004) *Programas de reducción de la pobreza en América Latina. Un análisis de cinco experiencias*. Cepal, Serie Políticas Sociales, 87.
- Villatoro, Pablo (2007) *Las transferencias condicionadas en América Latina: luces y sombras*. Documento de la Cepal para el Seminario Internacional "Evolución y desafíos de los programas de transferencias de rentas condicionadas".
- Waters, William. 2010. *Qualitative methods for assessing conditional cash-transfer programmes: the case of Panama*. *Development in Practice*, 20:6, 678-689.