Reporte de **impacto**

Emprendedorismo y Habilidades para el Siglo XXI

Informe
Argentina 2019

JA Argentina
100 AÑOS DE LOGROS
Miembro de JA Worldwide

Apoyaron este proyecto:

J.P.Morgan

Arcos Dorados

Microsoft

SC Johnson

mercado libre

En alianza con:

Buenos Aires Ciudad

Buenos Aires Provincia

También brindaron soporte: Digital House, Manpower, IRSA, Asociación de Emprendedores de Argentina (ASEA) y la Bolsa de Comercio de Buenos Aires.

Editorial

En Junior Achievement trabajamos para que los jóvenes sean creadores, conviertan sus ideas en realidad, sus sueños en proyectos sostenibles. Y, sobre todo, que se sientan protagonistas y emprendedores de sus propias vidas.

Hoy, en la Argentina la mitad de los jóvenes no termina el secundario, sólo tres de cada diez estudiantes se gradúan en la universidad, el desempleo juvenil duplica el promedio nacional, y el 52% de las empresas no encuentra los perfiles que necesitan. Estos datos que nos preocupan suceden en medio de cambios vertiginosos. Estamos insertos en la cuarta revolución industrial, la tecnología está presente en todos los ámbitos de la vida: aparecen la robótica, la biotecnología, la inteligencia artificial. Desaparecen profesiones y surgen nuevas.

En este contexto, **las competencias socioemocionales son tanto o más importantes que las técnicas: la resiliencia, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la comunicación, la toma de riesgos medidos, la creatividad, la empatía.** Desarrollar estas habilidades es nuestro foco.

En nuestros 100 años como organización global y 30 años en la Argentina, hemos comprobado que, al desarrollar una actitud emprendedora a través de un aprendizaje activo, relevante y vinculado a su realidad, los niños y jóvenes fortalecen su autoestima, logran desempeñarse con autonomía y responsabilidad, y se proyectan al futuro.

Decidimos dar un paso más para demostrar este cambio real y duradero en la vida de los jóvenes que participan en la experiencia JA. Para hacerlo debimos utilizar técnicas de evaluación aplicadas y definir un proceso de medición sistemático que explique el proceso de cambio social y el vínculo causal entre la intervención de JA y sus resultados a corto, mediano y largo plazo.

Gracias al apoyo del JPMorgan Chase Foundation, hoy contamos con un primer marco metodológico que se ha puesto en práctica. **Los resultados que se presentan en este informe, que con mucha alegría publicamos, evidencian el impacto positivo que tienen nuestros programas.** Este informe, a su vez, servirá de sólido argumento para entusiasmar a otros a sumarse: entidades de gobierno, financiadores, escuelas y padres. Y, sobre todo, nos permitirá seguir mejorando nuestras propuestas educativas.

Estamos convencidos de que la educación es el único camino para construir un país mejor. Por esto, nos proponemos multiplicar nuestra llegada, alcanzar 200.000 alumnos anuales para 2023 y 800.000 en 2028, es decir, el 10% de los estudiantes del país: impacto que nos permitirá generar un cambio profundo y sostenido. El desafío es enorme, pero transformar la educación es posible.

Noël Zemborain
Directora

Sean Summers
Presidente

Índice

Editorial 2
Descripción del proyecto 4
- Objetivos del proyecto 4
- Modelo de intervención 5

Metodología de evaluación 6
- Equipo de evaluación 6
- Objetivos y preguntas de evaluación 6
  - A nivel de estudiantes 6
  - A nivel de docentes 7
  - A nivel de mentores 8
- Enfoque cuantitativo 9
  - Estrategia de análisis 9
  - Instrumentos 10
  - Consideraciones sobre la muestra 12
- Enfoque cualitativo 13

Resultados 15
- Análisis descriptivo 15
  - Perfil de las escuelas 15
  - Perfil de los alumnos 16
  - Perfil de los docentes 25
  - Perfil de los mentores 26
- Opinión sobre el programa 26
  - Alumnos 26
  - Docentes 29
  - Mentores 39
- Cambios a nivel de docentes 43
- Análisis de impacto en los alumnos 46
  - Consideraciones sobre el análisis antes-después 46
  - Principales conclusiones del análisis antes-después 48
  - Desempeño y clima escolar 50
  - Expectativas postsecundaria 55
  - Habilidad emprendedora 62
  - Habilidades socioemocionales 70

Conclusiones 78
Recomendaciones 81
Anexos 84

Descripción del proyecto

Objetivos del proyecto

Emprendedorismo y Habilidades para el Siglo XXI se desarrolló durante 2019 y tuvo como destinatarios a estudiantes de los últimos años del nivel secundario de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense.

El objetivo del proyecto se define como: *"*Desarrollar en los estudiantes habilidades socioemocionales, y brindarles conocimientos, técnicas y recursos para que puedan desarrollar su propio proyecto de vida e impulsar su paso a la educación superior, al mundo del trabajo y el emprendedorismo, con especial foco en áreas STEM"*.*

La cadena causal de Emprendedorismo y Habilidades para el Siglo XXI establece que "los programas de JA están diseñados para fomentar una actitud de 'yo puedo' (autoeficacia) como resultado directo de las actividades prácticas en las que los estudiantes participan. Los estudiantes son introducidos a nuevos conceptos y herramientas, seguidos de una oportunidad para poner en práctica su aprendizaje y desarrollar nuevas habilidades con el apoyo de sus docentes y mentores. La combinación constructiva de nuevos conocimientos y habilidades, junto con el desarrollo de actitudes positivas sobre los temas que están aprendiendo, aumenta las percepciones de los estudiantes de que tienen la capacidad de controlar su futuro y tener éxito. La autoeficacia, a veces llamada control de comportamiento percibido, es una influencia importante de los sistemas de creencias que pueden impactar positivamente en las elecciones, la motivación y los comportamientos"*.*

La implementación en escuelas de la provincia de Buenos Aires se realizó dentro del espacio Proyecto de Vida (PdV), una política pública dependiente de la Red de Escuelas de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. El objetivo de Proyecto de Vida (link) se define como: "Que los estudiantes desarrollen un proyecto de vida relacionado con su futuro a partir de la finalización de la escuela secundaria y se preparen para el mundo del trabajo y/o estudios superiores".

La complementariedad de ambos ejes de intervención queda de manifiesto al comparar la versión narrativa de la cadena causal, desarrollada en el documento de diseño del programa, con los objetivos específicos de Proyecto de Vida.

Modelo de intervención

El modelo de intervención supone capacitar a docentes en la metodología del programa, facilitarles recursos y el acompañamiento de un facilitador para que desarrollen el programa juntos a sus estudiantes.

En concreto, **Emprendedorismo y Habilidades para el Siglo XXI** incluye los siguientes componentes[1]:

1. **Taller Habilidades para el futuro**
   Duración: ocho horas en dos jornadas.

   El taller se diseñó con el objetivo de preparar e inspirar a los estudiantes que están próximos a finalizar la educación obligatoria a ser protagonistas del mundo actual y futuro. En el marco del taller se desarrollan ejercicios de introspección, dinámicas lúdicas para fortalecer las habilidades blandas, formación para el proceso de búsqueda laboral (armado de CV, motores de búsqueda y entrevistas simuladas), acceso a información sobre trayectorias laborales de alta demanda y charlas inspiradoras con voluntarios corporativos y emprendedores.

2. **Aprender a Emprender (AaE)**
   Duración: 30 horas en 15 sesiones en aula, a lo largo de seis meses, más actividades extras.

   A través de la creación de un proyecto real, se busca potenciar la capacidad creativa de los jóvenes, como así también proporcionarles habilidades analíticas y de resolución de problemas. Que los estudiantes comprendan y experimenten los pasos necesarios para lanzar, operar y liquidar un emprendimiento, y que desarrollen las habilidades blandas vinculadas: autoconocimiento y liderazgo; toma de decisiones, pensamiento crítico y toma de riesgos; trabajo en equipo, autorregulación y comunicación. El módulo de AaE incluye además una serie de actividades extraáulicas adicionales: rueda de capitalización, feria de compañías, sesiones de formación y motivación realizadas por voluntarios corporativos y empresarios, examen final y entrega de premios.

3. **Capacitación docente**
   Duración: 16 horas de formación presencial y diez horas en campus virtual.

   A través de un ciclo de capacitación presencial y online y con acompañamiento constante de un facilitador, los docentes se forman en la metodología de implementación de la propuesta, así como en el desarrollo de habilidades clave en los jóvenes.

   A cada uno de los profesores referentes se les asignó un facilitador para acompañarlo en la implementación —acercando herramientas, sugerencias y perspectivas— para aumentar en sus estudiantes la curiosidad, la investigación y la motivación necesarias al momento de accionar en la búsqueda de sus propias necesidades y deseos.

[1] Nota: el componente Socios por un día se excluye de este análisis por conformar una población distinta y con una implementación no asimilable a los componentes anteriores. Los resultados de este programa se analizan en un documento independiente.

Los docentes enmarcados en Proyecto de Vida participaron, además, en un espacio virtual de comunidad de aprendizaje, que implicó la realización de actividades de formación con foco en la práctica y el rol docente.

Metodología de evaluación

Equipo de evaluación

La evaluación fue diseñada y desarrollada por ZIGLA, una consultora con más de diez años de experiencia en estrategia, monitoreo y evaluación de impacto de proyectos sociales a lo largo de toda Latinoamérica.

El equipo de trabajo encargado de este proyecto estuvo conformado por:

- **Brian Berry Rhys** (perfil) - Coordinador / Análisis cuantitativo.
- **Gabriela Pasqualini** (perfil) - Análisis cualitativo.
- **Leandro Elesgaray** - Análisis cuantitativo.
- **Carolina Tripodi** - Asistente cuanti/cualitativo.

Objetivos y preguntas de evaluación

Las dimensiones y preguntas de evaluación se definieron sobre la base de los objetivos específicos y los componentes del proyecto, en el marco de una serie de talleres de diseño de la evaluación en los que participaron representantes de ZIGLA, Junior Achievement y la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

A continuación, se presentan las principales dimensiones y preguntas de evaluación formuladas por actor alcanzado.

A nivel de estudiantes

A través de las intervenciones descritas en el apartado anterior se pueden identificar cuatro dimensiones de cambio concretas sobre las cuales el programa busca impactar a nivel de estudiantes: 1) desempeño escolar, 2) trayectorias laborales y académicas postsecundaria, 3) habilidad emprendedora, 4) habilidades socioemocionales. Naturalmente, además de estas dimensiones, es importante evaluar el nivel de satisfacción de los jóvenes con respecto a su experiencia.

Cada una de estas dimensiones se pueden descomponer a su vez en una serie de variables o subdimensiones a partir de las cuales establecer las preguntas de evaluación.

Tabla 1: Dimensiones, variables y preguntas de evaluación

Dimensión	Variables	Preguntas de evaluación
Desempeño escolar	Abandono Repitencia Asistencia Compromiso Clima escolar	¿La participación en el programa tiene efectos sobre los indicadores de eficiencia escolar: tasa de promoción efectiva, abandono, egreso? ¿Y sobre el desempeño medido por materias bajas, previas y asistencia escolar? ¿La participación en el programa puede contribuir a la mejora del clima escolar (vínculo entre alumnos y con docentes)?
Trayectoria laboral y académica postsecundaria	Expectativas laborales Expectativas educativas Situación laboral Situación educativa	¿El programa contribuye a que los jóvenes reflexionan sobre sus trayectorias laborales y académicas postsecundario? ¿Favorece el acceso a información y recursos para definir sus trayectorias? ¿El programa logra incidir en la situación laboral (condición de actividad, categoría de ocupación, calidad) y académica (elección de carreras/oficios con alta demanda laboral) de sus beneficiarios?
Habilidad emprendedora	Trabajo en equipo Comunicación Resolución de problemas Pensamiento crítico Creatividad e innovación Planificación	¿El programa mejora las habilidades necesarias para llevar adelante un emprendimiento y desarrollarse en el mundo laboral? ¿El programa aumenta la predisposición a emprender de los jóvenes?
Habilidades socioemocionales	Autocontrol Autoestima Empatía Habilidad social	¿El programa contribuye al desarrollo de las HSE? ¿Cuáles? ¿El desarrollo de HSE tiene un efecto positivo en la performance académica?
Satisfacción con el programa	Módulos de HSE Aprender a Emprender Actividades complementarias	¿Qué opinan de la propuesta orientada a desarrollar HSE? ¿Qué piensan sobre su experiencia con AaE? ¿Qué piensan de los eventos, charlas y visitas complementarias?

Es importante notar que la dimensión de **trayectoria laboral y académica postsecundaria** de los alumnos será abordada sólo parcialmente en este informe. En particular se analizarán las variables vinculadas a la planificación de las trayectorias laborales y académicas, es decir, en qué medida el programa ha generado los resultados intermedios necesarios para que en un futuro se observen efectos concretos en las tasas de empleo, la calidad de éste o la continuación de estudios. La existencia o no de dichos efectos se analizará más adelante con una encuesta telefónica a estudiantes para conocer su situación laboral y académica a los nueve meses de haber finalizado el programa.

A nivel de docentes

Los docentes ocupan un rol clave en el modelo de intervención del programa y en sus perspectivas de sostenibilidad.

Se trata de un modelo de intervención con un modelo causal de tres eslabones. El programa trabaja con el docente, sensibilizándolo, formándolo y acercándole contenidos y recursos para trabajar el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus alumnos (eslabón 1). El siguiente eslabón supone a su vez que los alumnos se involucran y comprometen con la propuesta y que ello se refleje en el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales. Por último, el tercer eslabón de la teoría del cambio del programa supone que el fortalecimiento de estas habilidades puede incidir favorablemente en el desempeño escolar y en las trayectorias laborales y educativas postsecundaria de los estudiantes.

Por lo tanto, si el docente no se compromete, no se capacita y no se involucra emocionalmente con el programa, se reduce significativamente la probabilidad de que los jóvenes experimenten el programa en su mejor versión, respetando todos los módulos y siendo guiados a través de ellos. Además, la escalabilidad y sostenibilidad del proyecto en el tiempo dependen de que los docentes alcanzados efectivamente incorporen total o parcialmente la propuesta pedagógica a su práctica docente.

Tabla 2: Dimensiones, variables y preguntas de evaluación

Dimensión	Variables	Preguntas de evaluación
Prácticas docentes	Apropiación Relevancia Viabilidad Sostenibilidad	¿Los docentes se han apropiado de las propuestas pedagógicas de HSE y AaE? ¿Los módulos de HSE y AaE son relevantes para las necesidades y el contexto de los estudiantes? ¿Qué tan viable es aplicar los módulos de HSE y AaE en el marco de la currícula escolar? ¿De qué depende? ¿Van a sostener las propuestas de HSE y AaE en con sus alumnos en el futuro?
Satisfacción con el programa	Enfoque pedagógico Recursos Actividades Acompañamiento Capacitación docente	¿El enfoque pedagógico de PdV y AaE son relevantes para abordar las HSE y emprendedoras? ¿Las guías de aplicación de PdV y AaE son claras y completas? ¿Las actividades complementarias (talleres, eventos, etc.) agregan valor al programa? ¿Las instancias de capacitación docente y acompañamiento del facilitador fueron suficientes para saber cómo aplicar el programa?

A nivel de mentores

Un tercer actor involucrado en el programa es el mentor. Dicho rol puede ser ocupado por empleados de empresas en el marco de sus programas de voluntariado corporativo o bien por profesionales y emprendedores que deseen participar como voluntarios individuales (en general exparticipantes de AaE o algún otro programa de Junior Achievement).

Los mentores se comprometen a visitar las escuelas al menos tres veces a lo largo del programa, contestar dudas de los alumnos, compartir sus experiencias del mundo laboral y asesorar a los estudiantes con temas específicos del desarrollo de AaE.

El programa no considera intervenciones dirigidas a impactar en los mentores y por lo tanto no se han definido dimensiones de cambio específicas más allá de evaluar su satisfacción con el programa. Y, por su cercanía con los alumnos, los mentores si son una fuente relevante a la hora de evaluar los cambios que el programa pudiese generar en los estudiantes.

Tabla 3: Dimensiones, variables y preguntas de evaluación

Dimensión	Variables	Preguntas de evaluación
Satisfacción con el programa	Satisfacción general	¿Los mentores están satisfechos con su participación en el programa?

Para responder a los objetivos, dimensiones y preguntas de evaluación se optó por seleccionar un enfoque de evaluación mixto que combine el análisis cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo tiene la ventaja de permitir hacer generalizaciones al conjunto de individuos alcanzados por un programa mientras que el enfoque cualitativo permite profundizar en los procesos que dieron origen dichos cambio.

A continuación, se presentan las estrategias de análisis, los instrumentos y las muestras de utilizadas para desarrollar los enfoques cuanti y cualitativos.

Enfoque cuantitativo

Estrategia de análisis

Para estimar el efecto de cualquier intervención social, se precisa comparar el valor de la variable de resultado en el grupo individuos beneficiados por el programa con su contrafactual (un grupo de similares características que no haya recibido el programa). La forma en la que se construya dicho contrafactual determina el enfoque de evaluación de impacto. **Por diversas limitaciones se desestimó la posibilidad de contar con un grupo de no participantes** del programa para conformar el grupo control (para ver un explicación detallada de las alternativas consideradas y los motivos para desestimarlas ver el Anexo del documento de Diseño Metodológico de la Evaluación → link). En consecuencia, **a la hora de estimar el efecto del programa se recurrió a tres alternativas complementarias: antes-después, autopercepción y percepción de terceros.**

El análisis antes-después supone comparar los valores de las variables de resultado observadas para los individuos una vez que recibieron la intervención del programa con aquellos valores observados para los mismos individuos antes de haber iniciado el mismo. El supuesto fundamental para que esta estrategia de estimación sea válida es que de no haberse desarrollado el programa los valores de la variable de resultados se hubiesen

mantenidas constantes. Por lo tanto, bajo esta estrategia la estimación del efecto en variables de resultado que por su naturaleza modifican sus valores con el paso del tiempo resultan una imposibilidad lógica. Por ejemplo, en el marco de esta evaluación bajo la estrategia de análisis antes-después no podrá estimarse el efecto del programa sobre las materias previas porque durante el último año de la secundaria sólo pueden descender, lo mismo ocurre con la repitencia, o la asistencia a clase (que, por diversos motivos, incluidos el viaje de egresados, suele ser más alta que la de años previos). **Puntualmente en esta evaluación se aplicó la estrategia de análisis antes-después para tratar de identificar efectos sobre las variables definidas para medir habilidades socioemocionales, emprendedoras, clima escolar y expectativas laborales.**

Las otras dos estrategias aplicadas para intentar estimar el efecto del programa fueron la autopercepción y la percepción de terceros. **La primera implica preguntar al beneficiario directo de una intervención si percibe o no algún cambio como consecuencia de su participación en el programa para una variable determinada**. Esta estrategia se aplicó en los cuestionarios de alumnos y docentes para la totalidad de variables de interés. **Por otro lado, la percepción de terceros implica preguntar a un actor por los cambios percibidos en las variables de interés para el resto de los sujetos alcanzados por la intervención de un programa**. Este actor puede ser un par o no. En el contexto de esta evaluación se solicitó a los alumnos que evalúen el comportamiento de sus compañeros (clima escolar), y a los docentes y mentores, que evalúen las actitudes y habilidades socioemocionales de los alumnos.

Instrumentos

En total se aplicaron cinco cuestionarios semiestructurados: dos cuestionarios a los alumnos, dos a los docentes y uno a los mentores. De los dos cuestionarios aplicados a alumnos y docentes, uno se aplicó en el mes de mayo al iniciarse el programa y otro en el mes de noviembre cuando este estaba por finalizar. A continuación, se proveen links de visualización a los cuestionarios utilizados para la digitalización de las versiones impresas:

- Encuesta a alumnos - línea de base (link)
- Encuesta a alumnos - línea de salida (link)
- Encuesta a docentes - línea de base (link)
- Encuesta a docentes - línea de salida (link)
- Encuesta a mentores (link)

En el caso particular de los cuestionarios para alumnos, las preguntas vinculadas a medir habilidades socioemocionales, emprendedoras, clima escolar y expectativas se mantuvieron exactamente iguales en ambas aplicaciones (mayo y noviembre) a fin de habilitar la posibilidad de realizar un análisis antes-después. Por el contrario, las preguntas vinculadas a características y atributos invariantes en el tiempo (por ejemplo, perfil demográfico) sólo se incluyeron en el cuestionario de línea de base, mientras que las preguntas de autopercepción de cambios y opinión del programa sólo se incluyeron en el cuestionario de línea de salida.

Por su parte, el cuestionario a docentes aplicado en la línea de base se orientó a establecer su perfil, relevar sus expectativas respecto al programa y evaluar el clima escolar mientras que el

cuestionario aplicado en línea de salida se enfocó en analizar su opinión sobre el programa y su percepción acerca de la presencia o no de cambios observados en las habilidades, competencias y planes a futuros de sus alumnos.

Tabla 4: Fuentes y dimensiones consideradas en línea de base y línea de salida

Fuente	Dimensión	Cuestionario	
		LB	LS
Alumnos	Perfil sociodemográfico	x	-
	Desempeño escolar	x	X
	Clima escolar	x	X
	Expectativas educativas	x	X
	Expectativas laborales	x	X
	Hab. emprendedoras	-	X
	Hab. socioemocionales	-	X
	Autopercepción de cambios	-	X
	Satisfacción con el programa	-	X
Docente	Perfil docente	x	-
	Clima escolar	x	-
	Hab. socioemocionales alumnos	x	
	Expectativas del programa	x	-
	Prácticas docentes	x	X
	Percepción de cambios en alumnos	-	X
	Percepción de participación de alumnos	-	X
	Participación en el programa	-	X
	Satisfacción con el programa	-	X
Mentores	Percepción de cambios en alumnos	-	X
	Percepción de participación de alumnos	-	X

	Satisfacción con el programa	-	X

Los cuestionarios de estudiantes, docentes y voluntarios fueron elaborados a partir de la revisión e inclusión de preguntas provenientes de la Evaluación de ICEE para Junior Achievement Europa (link), Cuestionario Complementario Evaluación Aprender 2016 (link) y Kit de Evaluación de HSE EP-BID lab (link).

Consideraciones sobre la muestra

La ventaja del análisis cuantitativo reside en que siempre que se aplique sobre una muestra probabilística será posible extraer conclusiones generales del universo de beneficiarios de una intervención social. **En el caso particular de este proceso de evaluación, se aplicaron cuestionarios estructurados al universo de alumnos, docentes y mentores que fueron alcanzados en el marco del programa**.

Sin embargo, es importante mencionar que no todas las escuelas que iniciaron el programa efectivamente participaron de la línea de base y posteriormente de la línea de salida. Algunas abandonaron el programa por completo, otras abandonaron el componente de Aprender a Emprender y otras sencillamente no llegaron a aplicar los cuestionarios.

La deserción de algunas escuelas o secciones del estudio claramente introduce la amenaza de sesgos de supervivencia. Es decir que no contamos con información de la evolución de las dimensiones y variables de interés de los alumnos de todas las escuelas sino sólo de aquellos que pertenecen a escuelas que finalizaron el programa.

Tabla 5: Número de escuelas, secciones y alumnos del universo muestral y porcentaje de respuestas efectivamente alcanzadas por instancia de evaluación

Tipo esc.	Inicial			Línea de base			Línea de salida		
	Esc.	Sec.	Alu.	Esc.	Sec.	Alu.	Esc.	Sec.	Alu.
Estatal PBA	71	145	3089	68	124	2602 (65%)	61	99	2042 (64%)
Estatal CABA	24	46	1029	21	41	922 (83%)	21	41	922 (77%)
Priv. c/subv	9	11	325	7	9	264 (89%)	6	8	235 (82%)
Priv. s/subv	9	13	255	9	13	251 (98%)	8	12	224 (80%)
Total	113	215	4698	105	187	4039 (74%)	96	160	3423 (71%)

La diferencia entre el total de alumnos teóricos (en valor absoluto) y el número de respuestas obtenidas (como %) puede deberse principalmente a tres motivos: 1) que los alumnos hayan abandonado la institución, 2) que ese día se hayan ausentado o, 3) que hayan declinado a realizar el cuestionario.

La diferencia entre el porcentaje de respuestas obtenido y el universo de alumnos es particularmente significativo para las escuelas estatales ubicadas en la provincia de Buenos Aires.

Particularmente en estos casos, en los cuales el porcentaje de respuestas difiere significativamente del universo total, no se puede descartar la presencia de un sesgo de selección. Es decir, que quienes hayan decidido no contestar la encuesta sean individuos con características singulares que hubiesen respondido de forma muy distinta al conjunto de individuos que sí lo hicieron.

En cuanto a los docentes, se aplicó un cuestionario estructurado en la línea de base y en la línea de salida. A continuación, se muestra la distribución de respuesta de esos cuestionarios.

Tabla 6: Distribución de docentes encuestados en línea de base y línea de salida por tipo de escuela

	Línea de base		Línea de salida	
Tipo escuela	# docentes	%	# docentes	%
Estatal PBA	121	69%	81	69%
Estatal CABA	33	19%	20	17%
Privadas con subvención	10	6%	9	8%
Privadas sin subvención	10	6%	7	6%
Total	**174**	**100%**	**117**	**100%**

Análogamente a lo que ocurre con los alumnos —que se encuentran diferencias entre la línea de base y de salida—, se da la misma situación para los docentes, y se considera que las razones de las diferencias son aplicables para ambos casos.

Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo contempló entrevistas en profundidad a una muestra representativa no probabilística de docentes. Dichas entrevistas no sólo permitieron triangular información más detallada de las conclusiones extraídas a través del análisis cuantitativo, sino que además permitieron indagar en algunos de los posibles mecanismos detrás de la presencia o no de

cambios observados a nivel de los alumnos para las variables de resultado consideradas en el estudio.

Estas entrevistas en profundidad se realizaron a una muestra de 15 docentes: diez de ellos de PBA y cinco de CABA. En ambos casos eran docentes de escuelas públicas.

El cuestionario guía para realizar las entrevistas a docentes incluía preguntas tanto de perfil de los docentes y la escuela, como del proyecto, indagando tanto sobre su implementación como sobre la percepción de los docentes de sus efectos en los alumnos. Las entrevistas fueron realizadas durante el mes de enero de 2020, una vez finalizada la implementación del programa.

Resultados

Análisis descriptivo

Perfil de las escuelas

Se cuenta con cuestionarios de línea de base a alumnos para 105 establecimientos educativos de los cuáles 89 (84,8%) son de gestión estatal y 15 (15,2%) de gestión privada. De estas últimas, ocho pertenecen a la provincia de Buenos Aires y siete a Capital Federal.

Sin embargo, la segmentación del análisis descriptivo de los resultados no se realizó de la combinación pública/privada y CABA/PBA, sino que las escuelas privadas se segmentaron según si tienen o no subvención. Esta decisión se basa en la hipótesis inicial de que las escuelas subvencionadas son significativamente distintas de las privadas sin subvención. Las cuatro categorías de escuelas resultantes para el análisis son:

- **Estatal CABA:** Establecimientos de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires.
- **Estatal PBA:** Establecimientos de gestión pública de la provincia de Buenos Aires.
- **Privada con subvención:** Establecimientos de gestión privada que reciben subvención por parte del Estado o privados permitiendo que la cuota que pagan las familias sea de valor nulo o bajo.
- **Privada sin subvención:** Establecimientos de gestión privada que no reciben subvención por parte del Estado.

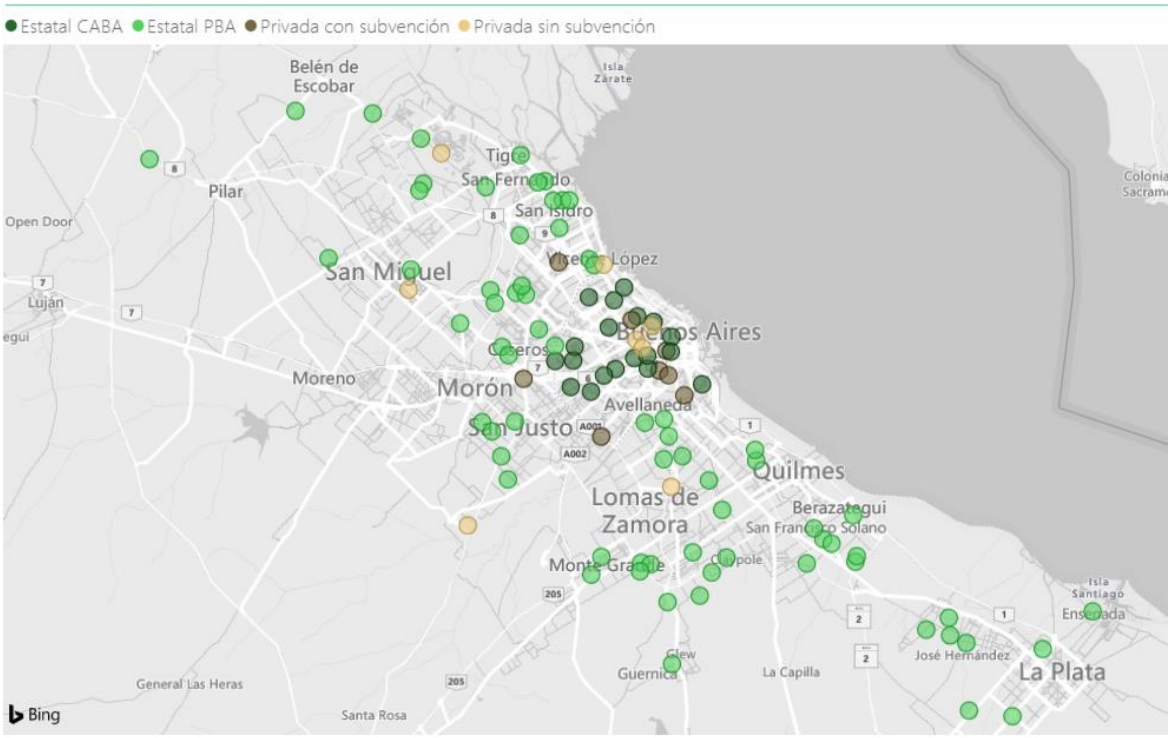
Tabla 7: Tipo de establecimientos educativos

Tipo escuela	#	%
Estatal PBA	68	64,76%
Estatal CABA	21	20,00%
Privadas con subvención	7	6,67%
Privadas sin subvención	9	8,57%
Total	**105**	**100%**

Otro aspecto relevante para destacar de la muestra de escuelas consideradas en el estudio es su dispersión geográfica que, como puede observarse en el siguiente gráfico, incluye establecimientos dispersos a lo largo y ancho del Gran Buenos Aires.

Mapa 1: Ubicación de establecimientos educativos por tipo

(para ver el mapa completo y en detalle → LINK)



Perfil de los alumnos

La línea de base analizada para este informe cuenta con 2.862 respuestas de alumnos con información completa. En la tabla a continuación se observa que los casos están compuestos en un 85% por alumnos que asisten a escuelas de gestión estatal (60% en PBA y 25% en CABA) y un 15% a escuelas de gestión privada.

Tabla 8: Cantidad y porcentaje de alumnos por tipo de establecimientos educativos

Tipo	#	%
Estatal PBA	1661	58,0%
Estatal CABA	729	25,5%
Privada con subvención	245	8,6%
Privada sin subvención	227	7,9%
Total	**2862**	**100%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre el **perfil sociodemográfico de los alumnos**. Aclaración: los totales de las tablas y el tablero no coinciden exactamente porque las fuentes de información son distintas; las tablas a continuación se construyeron sobre el total de casos en la línea de base, mientras que el tablero se realizó sobre el total de casos emparejados en línea de base y de salida.

En lo que respecta a las **características personales** de los casos analizados, los alumnos presentan una edad entre 16 y 20 años, y más de la mitad de ellos tiene 17 años (56% del total). El 53% de ellos se identifica con el género femenino, 45% con el género masculino y un 2% con otros géneros no binarios.

Tabla 9: Género de identificación de los alumnos

Respuesta	Total
Femenino	**53,19%**
Masculino	**44,62%**
Otro	**2,19%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Asimismo, **aproximadamente el 92% de los alumnos poseen nacionalidad argentina**, un 2,5% boliviana y paraguaya, un 0,9% peruana y el resto corresponde a venezolanos y otras nacionalidades. En el análisis por tipo de institución, se aprecia que **las escuelas estatales de CABA poseen una mayor participación de alumnos extranjeros (16% del total)**, principalmente de países limítrofes como Bolivia (8%), Paraguay (2,8%) y Perú (2,5%).

Tabla 10: País de nacimiento de los alumnos por tipo de institución

Respuesta	Estatal		Privada		Total agregado
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Argentina	84,23%	94,71%	97,94%	94,44%	**92,37%**
Bolivia	7,81%	0,87%	0,41%	0,00%	**2,52%**
Paraguay	2,85%	2,99%	0,00%	0,00%	**2,52%**
Perú	2,55%	0,37%	0,41%	0,00%	**0,90%**

Venezuela	0,75%	0,12%	0,00%	0,00%	**0,26%**
Otros países	1,81%	0,94%	1,24%	5,56%	**1,43%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Un 78% de los alumnos habita en hogares con ambos padres argentinos, un 8% lo hace en hogares con sólo uno de los dos padres, mientras que el 14% proviene de un hogar con padre y madre extranjeros. En el análisis por tipo de establecimiento, se observa que **las escuelas estatales de CABA poseen el mayor porcentaje de hogares migrantes: su participación se eleva a un tercio del total para este grupo (30,8%).**

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre el **perfil socioeconómico de los hogares** de los alumnos. Aclaración: los totales de las tablas y el tablero no coinciden exactamente porque las fuentes de información son distintas; las tablas a continuación se construyeron sobre el total de casos en la línea de base, mientras que el tablero se realizó sobre el total de casos emparejados en línea de base y de salida.

Tabla 11: Tipo de hogar por tipo de institución

Nacionalidad de los padres	Estatal		Privada		Total agregado
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Ambos argentinos	59,2%	84,0%	85,4%	85,8%	**77,8%**
Al menos uno arg.	10,0%	7,8%	5,9%	8,7%	**8,3%**
Ambos extranjeros	30,8%	8,2%	8,8%	5,5%	**13,9%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

El análisis de la estructura de los hogares muestra que aproximadamente el 10% presenta hacinamiento, sobre la base de la ratio entre las personas que viven en el hogar y las habitaciones con los que éste cuenta (en caso de que esta ratio supere el valor de 2 se considera que el hogar es hacinado). En el análisis por tipo de establecimiento, el hacinamiento se eleva al 13% para los alumnos de escuelas estatales de CABA y al 12% para escuelas estatales de PBA.

Siguiendo con el análisis, **46 alumnos tienen hijos** (1,46%), de los cuales 32 asisten a escuelas públicas del PBA, 12 a escuelas públicas de CABA y uno a privada con subvención. No existen casos de alumnos de escuelas privadas sin subvención que tengan hijos. El 88% de los alumnos con hijos poseen sólo un niño.

El análisis del **nivel educativo de los padres** de los alumnos indica que aproximadamente el 55% de las madres posee educación secundaria completa o un nivel educativo superior, mientras que existe un 7% de madres que no ha finalizado la primaria o no ha ido a la escuela. Estos niveles alcanzados varían considerablemente si se analizan de acuerdo con el establecimiento al que concurren los alumnos: **las madres de alumnos de escuelas públicas poseen niveles educativos menores a las de alumnos de escuelas privadas**. En particular, las escuelas privadas sin subvención muestran los niveles educativos más altos: un 68,5% de las madres consideradas en este grupo poseen nivel universitario o terciario completo.

Tabla 12: Nivel educativo de las madres de los alumnos por tipo de institución

Respuesta	Estatal		Privada		Total agregado
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
No fue a la escuela	0,2%	0,3%	0,0%	0,0%	**0,2%**
Primaria incompleta	9,2%	7,7%	0,0%	0,0%	**6,9%**
Primaria completa	10,5%	14,7%	3,4%	2,1%	**11,9%**
Secundaria incompleta	27,8%	28,3%	12,4%	4,3%	**25,3%**
Secundaria completa	28,7%	29,9%	21,4%	13,6%	**27,9%**
Univ./terc. incompleto	10,7%	6,9%	18,0%	11,4%	**9,2%**
Univ./terc. completo	13,0%	12,1%	44,9%	68,6%	**18,6%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

El análisis de nivel educativo de los padres presenta un panorama muy similar al descrito para las madres. De hecho, tal como se establece en la literatura, **el nivel educativo de las parejas se encuentra altamente correlacionado; en concreto, para la muestra este valor asciende al 60%**. **Esta característica supone, por lo tanto, perfiles educativos de los hogares muy marcados y distintos entre los distintos tipos de establecimientos.** En el sector estatal menos del 5% de los alumnos poseen ambos padres con nivel educativo universitario o terciario completo mientras que en sector privado con y sin subvención este número asciende al 20% y 39% respectivamente.

Tabla 13: Perfil educativo de los padres de los alumnos por tipo de institución

Ambos padres con...	Estatal		Privada		Total agregado
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Secundaria incompleta	25,1%	31,3%	8,6%	3,5%	**25,7%**
Univ./terc. completo	4,4%	3,1%	20,0%	39,2%	**7,8%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Continuando con el análisis socioeconómico, se observa que un **39% de los alumnos ayuda a sus padres o familiares en su trabajo**. La tasa más alta de trabajo familiar está dada por los alumnos de establecimientos estatales de PBA (42,08%), seguida por los alumnos de escuelas públicas de CABA (38%). **Asimismo, un 20% de los alumnos trabaja para alguien que no es parte de su familia y reciben un pago a cambio,** mientras que un 2% no recibe un sueldo o contraprestación. **Esta proporción resulta mayor en los alumnos de escuelas públicas, alcanzando el 23,3% en provincia de Buenos Aires.**

Tabla 14: Trabajo de los alumnos fuera de su casa por tipo de institución

Respuesta	Estatal		Privada		Total agregado
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
No	79,6%	74,5%	87,4%	85,4%	**77,6%**
Sí, pero no me pagan	1,6%	2,9%	1,7%	2,8%	**2,0%**
Sí y me pagan	18,7%	23,3%	11,2%	11,8%	**20,4%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Estas diferencias entre alumnos de escuelas públicas y privadas se ven reflejadas además en el acceso de los hogares a bienes y servicios, en particular en lo que concierne a bienes no considerados de primera necesidad (como aire acondicionado y microondas) y servicios (tarjeta de crédito). En este sentido, el foco puesto por parte de JA en el apoyo a escuelas de gestión pública (85% del total) permite direccionar la ayuda hacia aquellos alumnos con menores posibilidades relativas para el desarrollo de un futuro académico y laboral exitoso.

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre el **perfil de los hogares de los alumnos**. Aclaración: los totales de las tablas y el tablero no coinciden exactamente porque las fuentes de información son distintas; las tablas a continuación se construyeron sobre el total de casos en la línea de base, mientras que el tablero se realizó sobre el total de casos emparejados en línea de base y de salida.

Tabla 15: Acceso a bienes y servicios de los hogares por tipo de institución

Respuesta	Estatal		Privada		Total agregado
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Canillas con agua de red	97,0%	86,9%	97,5%	96,0%	**91,2%**
Cloacas, desagües	90,9%	81,6%	96,6%	94,6%	**86,4%**
TV por cable / satelital	94,3%	94,2%	95,8%	94,4%	**94,4%**
Internet	91,3%	84,6%	98,8%	97,4%	**88,6%**
Computadora	83,4%	79,5%	97,9%	94,3%	**83,3%**
Heladera o freezer	99,0%	99,3%	99,6%	99,6%	**99,3%**
Lavarropas	93,3%	95,8%	98,4%	98,7%	**95,6%**
Microondas	67,6%	65,1%	85,8%	90,1%	**69,6%**
Aire acondicionado	59,6%	56,9%	84,6%	89,7%	**62,8%**
Calefacción	68,7%	74,4%	91,3%	90,6%	**75,8%**
Calefón o termotanque	87,4%	93,4%	95,5%	97,3%	**92,4%**
Tarjeta de crédito	72,2%	69,6%	89,6%	88,9%	**73,7%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Indicador de nivel socioeconómico

Del análisis realizado hasta aquí no quedan dudas que el tipo de gestión de los establecimientos educativos a los que concurren los alumnos está fuertemente correlacionado con el nivel socioeconómico de las familias.

Para contar con una variable que integre las distintas dimensiones del nivel socioeconómico **se construyó un indicador compuesto e independiente del tipo de gestión escolar basado en el nivel educativo de los padres, el número de habitantes por habitación y el nivel de acceso a bienes y servicios en el hogar.** En concreto, se calculó la mediana para cada una de las tres variables mencionadas y luego se determinó de forma binaria si los alumnos estaban por encima o por debajo de dicho valor. Los alumnos por encima de la mediana en las tres variables fueron categorizados con nivel socioeconómico alto, los que estuvieron por encima en dos de las tres variables como medio-alto, y así sucesivamente.

Tabla 16: Nivel socioeconómico de los alumnos por tipo de institución

Respuesta	Estatal	Privada	Total

	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	agregado
Bajo	21,4%	27,7%	1,7%	4,1%	**22,0%**
Medio-bajo	35,5%	39,5%	10,8%	11,4%	**33,7%**
Medio-alto	30,1%	24,6%	35,4%	23,6%	**26,8%**
Alto	13,0%	8,2%	52,1%	60,9%	**17,5%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

En línea con lo esperado, el porcentaje de alumnos categorizados como clase socioeconómica baja o media-baja asciende a 57% y 67% para las escuelas estatales de CABA y PBA, mientras que este número es de 12% y 15% para las escuelas privadas con y sin subvención.

La escuela está en un barrio suburbano, el Retiro, de familias sumamente pobres. Por ejemplo: para los chicos está bien estar colgados de la luz. Tienen características socioeconómicas muy bajas, pisos de tierra. Es una zona de mucho inmigrante, comunidad peruana y boliviana.
Docente PBA

Ronda lo mismo que vivimos en cualquier escuela pública, un 70% de los chicos sólo reciben el plato de comida de la escuela. Muchos de los chicos del ciclo superior también trabajan. La situación es complicada.
Docente PBA

Parte de la población viene de Fuerte Apache, pero no mucha; le llaman "el barrio". Otra población es del Bajo Flores, con mucha incidencia de bolivianos y peruanos. Y también tenés mucha gente del barrio Montecastro. La gente del barrio es clase media baja, las otras dos poblaciones son claramente más vulnerables.
Docente CABA

El indicador socioeconómico construido sirve para caracterizar a los jóvenes en relación con el conjunto de la muestra.

Otra aproximación posible consiste en determinar el nivel socioeconómico en términos absolutos, y no relativo a la muestra obtenida. Tradicionalmente, si una persona es pobre o no en función de si sus ingresos están por encima o por debajo de la canasta básica. Naturalmente en el marco de este estudio no resultó posible preguntar a los jóvenes por el nivel de ingresos de sus hogares y por lo tanto no se puede establecer el nivel socioeconómico de forma directa.

Sin embargo, a partir de estadísticas nacionales (Encuesta Permanente de Hogares) se pueden identificar hogares de características similares a los de los beneficiarios del programa, calcular el nivel de ingreso medio de estos hogares, y luego compararlo con la **canasta básica** que en **mayo de 2019 ascendía a ARS 9818** (link).

En concreto este marco de referencia sobre el nivel de ingresos se construyó para dos variables: nivel de hacinamiento y nivel educativo de los padres.

- **Marco de referencia de ingresos por nivel de hacinamiento**

Se clasificaron a los hogares en cuatro grupos según la cantidad de personas por habitación sin contar cocina ni baño (índice de hacinamiento). Los límites utilizados para agrupar los hogares de la EPH a nivel de hogares fueron 1, 1,5 y 2. Luego se calculó el ingreso per cápita familiar dentro de cada grupo conformado. Es importante notar que la mediana de los primeros dos grupos (con mayor nivel de hacinamiento) tienen un ingreso mediano por debajo de la línea de pobreza.

Tabla 17: Mediana del ingreso per cápita familiar de los hogares de CABA y GBA
(con al menos dos miembros)

Hacinamiento (pers. por hab.)	**Grupo**	**Mediana ingreso** (per cápita familiar)	**Proporción respecto de la mediana general**
Más de 2	1	$ 4860	45%
Entre 1,5 - 2	2	$ 6637	61%
Entre 1 – 1,5	3	$ 9900	92%
Menos de 1	4	$ 14500	134%
Mediana de ingreso general $ 10800			

Fuente: elaboración propia, tercer trimestre 2019 de la EPH - Hogar

Aplicando la misma clasificación de hogares en grupos de hacinamiento a la población beneficiaria de Junior Achievement 2019, se puede observar que, en línea con lo esperado, el índice de hacinamiento es mayor en las escuelas públicas que en las privadas, y que sólo un 11% de los alumnos pertenece al grupo de hogares con un índice de hacinamiento menor a 1 (con un ingreso mediano superior al agregado de toda la población).

Tabla 18: Total y porcentaje de casos por grupo de referencia (hacinamiento) y tipo de gestión del establecimiento

Tipo	**Grupo 1**	**Grupo 2**	**Grupo 3**	**Grupo 4**	**Total**
Estatal CABA	328 (48%)	177 (26%)	134 (19%)	49 (7%)	**688 (100%)**
Estatal PBA	806 (50%)	430 (27%)	254 (16%)	112 (7%)	**1602 (100%)**
Privada c/ subvención	34 (14%)	58 (24%)	83 (35%)	65 (27%)	**240 (100%)**
Privada s/ subvención	34 (16%)	44 (20%)	69 (31%)	73 (33%)	**220 (100%)**
Total	**1209 (43,85%)**	**709 (25,72%)**	**540 (19,59%)**	**299 (10,85%)**	**2757 (100%)**

- **Marco de referencia de ingresos por nivel educativo de los padres**

Otra alternativa para la construcción del marco de referencia es tomar el nivel educativo. Para ello partimos de la **EPH individual** y se seleccionaron las respuestas de GBA y CABA de individuos entre los 30 y 65 años. Dicho filtro etario se aplicó para aproximarse a la edad de los padres de los alumnos del programa y volver los datos más comparables (por ejemplo, excluyendo hogares de jubilados).

Luego se clasificaron las respuestas por hogar de la EPH Individual en **cuatro categorías** educativas:

1. Todos los adultos del hogar con secundario incompleto.
2. Sólo un adulto del hogar con secundario completo.
3. Todos los adultos del hogar con secundario completo (pero no todos con terciario).
4. Todos los adultos del hogar con terciario completo.

Tabla 19: Mediana del ingreso per cápita familiar de los hogares de CABA y GBA
(con al menos dos miembros de entre 30 y 65 años)

Nivel educativo del hogar	Grupo	Mediana ingreso (per cápita familiar)	Proporción respecto de la mediana general
Secundario incompleto	1	$ 8000	66,7%
Al menos uno con sec. completo	2	$ 9333	77,8%
Todos con sec. completo	3	$ 14000	116,7%
Todos con terciario completo	4	$ 25000	208,3%
Mediana de ingreso general $ 12000			

Fuente: elaboración propia, tercer trimestre 2019 de la EPH - Individual

Al aplicar la misma clasificación sobre las respuestas de la línea de base de los beneficiarios de Junior, se confirma el hecho de que los hogares de alumnos de escuelas privadas poseen niveles educativos marcadamente superiores a los de las escuelas públicas. El 57% y 66% de los jóvenes de escuelas públicas pertenecen a hogares de bajo nivel educativo cuyas medianas de ingreso tomando como referencia la EPH individual se encuentran por debajo de la canasta básica.

Tabla 20: Total y porcentaje de casos por grupo de referencia (educación) y tipo de gestión del establecimiento

Tipo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Total
Estatal CABA	180	222	220	32	**654**

	(28%)	(34%)	(34%)	(5%)	**(100%)**
Estatal PBA	512 (33%)	575 (38%)	391 (26%)	51 (3%)	**1529 (100%)**
Privada c/ subvención	21 (9%)	47 (21%)	112 (49%)	49 (21%)	**229 (100%)**
Privada s/ subvención	8 (4%)	36 (16%)	86 (39%)	89 (41%)	**219 (100%)**
Total	**721 (27%)**	**880 (33%)**	**809 (31%)**	**221 (8%)**	**2.862 (100%)**

Perfil de los docentes

De la encuesta realizada a docentes, se ha obtenido un total de 117 respuestas. De esos casos, la mediana de años de docencia es de 12 años, mientras que la mediana de años en la escuela es de cuatro años.

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre el **perfil de los de los docentes**.

En cuanto al nivel educativo, la tabla a continuación muestra el nivel educativo de los docentes por tipo de institución.

Tabla 21: Máximo nivel educativo de los docentes encuestados por tipo de institución
(en porcentaje y en cantidad de casos)

Respuesta	Estatal		Privada	
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.
Superior no universitario	30,0% (6)	58,2% (47)	22,2% (2)	-
Universitario completo	55,0% (11)	35,8% (29)	22,2% (2)	28,6% (1)
Posgrado completo	15,0% (3)	6,2% (5)	55,6% (5)	71,4% (5)

Fuente: cuestionario a docentes - línea de base

Si bien la mayor cantidad de casos se presenta en las escuelas estatales de PBA, y los casos de las escuelas privadas (con y sin subvención) son muy pocos como para ser significativos de la muestra total. En esta distribución se pueden observar las diferencias existentes en los niveles de estudio de los docentes de escuelas públicas y privadas, y entre las públicas CABA y PBA.

Respecto del título docente, el 60% cuenta con título de profesor para la enseñanza secundaria, un 15% cuenta con postítulo docente, un 10% con título docente de grado universitario, mientras que un 6% cuentan con títulos docentes de postgrado universitario. Por otro lado, un 4% no posee título docente y un 3% son maestros normales o profesores para la enseñanza primaria.

Perfil de los mentores

En total **se obtuvieron 39 respuestas completas de mentores** voluntarios del programa de las cuales 19 (48%) pertenecen a mujeres y 20 (51%) a hombres. El rango de edad va de los 20 a los 69, con un 85% concentrado entre los 20 y los 49 años. **Para 36 de los mentores, 2019 fue el primer año en el que participaron del programa Aprender a Emprender**.

Del total de voluntarios, el grupo mayoritario pertenece a empresas partners del proyecto (Mercado Libre, Arcos Dorados y HSBC Argentina). El resto del grupo está conformado por voluntarios "independientes" que se han acercado personalmente a Junior Achievement.

Opinión sobre el programa

Alumnos

En lo que respecta a las **variables de satisfacción, se aprecia que los alumnos de escuelas públicas han tenido una mejor experiencia con los docentes a cargo**: 81% de los alumnos de escuelas públicas de PBA afirma que el acompañamiento fue algo adecuado o totalmente adecuado, mientras que para los alumnos de CABA este porcentaje es del 73%. Esto contrasta con el 52% y 59% de escuelas privadas con y sin subvención, respectivamente.

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre el **nivel de satisfacción de los alumnos**. Aclaración: los totales de las tablas y el tablero no coinciden exactamente porque las fuentes de información son distintas; las tablas a continuación se construyeron sobre el total de casos en la línea de base, mientras que el tablero se realizó sobre el total de casos emparejados en línea de base y de salida.

Tabla 22: ¿Cómo evaluás el acompañamiento de tu profesor para desarrollar el programa? (Del 1 al 5, siendo 5 Muy acompañado y 1 Nada acompañado)

Respuesta	Estatal		Privada		Total
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
1. Nada acompañado	5,8%	2,2%	12,5	3,5%	**4,4%**

2.	5,8%	4,2%	19,9%	15,0%	**7,0%**
3.	15,5%	12,7%	15,4%	22,5%	**14,4%**
4.	24,1%	21,5%	22,4%	23,7%	**22,5%**
5. Muy acompañado	48,8%	59,5%	29,8%	35,3%	**51,8%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de salida

Con respecto a la satisfacción general de los alumnos con el programa, se observan valores elevados para la gran mayoría de alumnos consultados independientemente del tipo de escuela. En una escala del 1 al 10, los alumnos que otorgaron puntaje igual a 7 o mayor alcanzan el 78% para escuelas privadas sin subvención, 77% para escuelas públicas de PBA, 70% en escuelas públicas de CABA y 68% para establecimientos privados con subvención.

Tabla 23: Considerando toda tu experiencia en el programa, ¿cuál es tu grado de satisfacción con el programa, siendo 10 muy satisfecho y 1 nada satisfecho?

Respuesta	Estatal		Privada		Total
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
1	4,1%	3,6%	2,9%	1,2%	**3,5%**
2	1,6%	1,2%	2,9%	0,0%	**1,4%**
3	1,5%	2,2%	2,2%	0,6%	**1,9%**
4	4,0	2,5%	3,7%	3,5%	**3,1%**
5	7,1%	7,1%	9,2%	6,9%	**7,3%**
6	11,4%	6,6%	11,0%	9,3%	**8,6%**
7	18,0%	18,1%	24,6%	25,4%	**19,3%**
8	25,4%	25,7%	19,5%	34,1%	**25,5%**
9	11,2%	13,1%	11,4%	10,4%	**12,2%**
10	15,7%	20,0%	12,5%	8,7%	**17,2%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de salida

Siguiendo con el análisis de la experiencia de los alumnos en el programa, se constata por las respuestas que dedicaron en promedio nueve horas por semana dentro y fuera del aula, siendo la mediana de 5,5 horas. Dado que la distribución de respuestas presenta una dispersión importante, se optó por utilizar la mediana como medida de tendencia central para el análisis.
En este sentido, se construyó una variable dicotómica que indica si los alumnos dedicaron seis horas o más al programa. Los resultados indican que **los jóvenes de escuelas públicas estatales de CABA fueron aquellos que más tiempo dedicaron al programa, con un 46%**

de ellos con seis o más horas semanales. Por el contrario, sólo 23% de los alumnos de escuelas privadas sin subvención dedicaron más de seis horas promedio.

Tabla 24: Horas semanales totales dedicadas al programa por tipo de institución

Respuesta	Estatal		Privada		Total
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Menos de seis horas	53,2%	66,0%	61,5%	76,4%	**62,8%**
Seis horas o más	46,8%	34,0%	38,5%	23,6%	**37,2%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Si se realiza un análisis pormenorizado de las **actividades realizadas por los alumnos** a lo largo del curso, se observa que un **53% de ellos realizaron los Talleres de Habilidades para el futuro**, con un valor del 63% para el caso de jóvenes de escuelas públicas de PBA. **La asistencia a Ruedas de capitalización fue de 30,3% promedio, mientras que un 45% participó en Feria de compañías.**

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre el **nivel de involucramiento con el programa de los alumnos**. Aclaración: los totales de las tablas y el tablero no coinciden exactamente porque las fuentes de información son distintas; las tablas a continuación se construyeron sobre el total de casos en la línea de base, mientras que el tablero se realizó sobre el total de casos emparejados en línea de base y de salida.

Por su parte, un **58% de los alumnos participó de charlas inspiradoras con profesionale**s, siendo el valor de 64% para jóvenes de escuelas públicas de PBA, **mientras que sólo un 20% realizó el curso de Marketing digital en Digital House.**

Tabla 25: Participación de los alumnos en actividades por tipo de institución

Actividad	Estatal		Privada		Prom.
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Habilidades para el futuro	45,3%	63,7%	42,8%	20,1%	**53,6%**
Rueda de capitalización	24,2%	36,8%	17,1%	28,4%	**30,3%**
Feria de compañías	60,6%	33,9%	65,7%	41,1%	**45,6%**

Charla inspiradora	52,1%	64,6%	49,8%	44,5%	**58,0%**
Marketing digital	25,0%	18,6%	18,6%	11,2%	**19,8%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de base

Docentes

Respecto de la opinión de los docentes sobre el programa, se utilizan principalmente dos fuentes de información: la línea de salida de la encuesta realizada a docentes y las entrevistas cualitativas en profundidad.

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias sobre la **opinión de los docentes sobre distintos componentes del programa**.

Al respecto, se analizan distintos aspectos de la implementación del programa. En primer lugar, el **material de enseñanza** fue **práctico y fácil de usar** para un 65,5% de los docentes. Adicionalmente, el 73,4 % de los docentes opina que el **material de enseñanza es de alta calidad.**

El material estaba súper detallado. Nos sirvió muchísimo, hubo actividades que nos llevaron dos encuentros, fue súper útil, sólo nos faltó tiempo.
Docente PBA

Las capacitaciones y el material me parecieron muy claros y buenos.
Docente PBA

Por otro lado, el 62,4% de los docentes consideran que **el material de enseñanza es apropiado para los niveles de habilidades de los estudiantes**. En este caso, el 18,2% se manifestó en desacuerdo con esta afirmación, en línea con algunos entrevistados que comentaban que los chicos necesitaban de ayuda para completar los formularios, ya sea de los docentes como de los facilitadores.

Había mucho vocabulario y muchas cuestiones técnicas a las que no estaban acostumbrados, y lo terminamos haciendo a medias.
Docente PBA

Antonella, que era la facilitadora, nos ayudaba acompañándonos con las dinámicas, informes, formularios, etc. Ella se reunía con el equipo directivo y los orientaba.
Docente PBA

Sobre la capacitación docente inicial, un 63,8% se manifestó satisfecho, mientras que un 19,8% tuvo una opinión indiferente (ni satisfecho ni insatisfecho). Por otro lado, **un 16,4% se manifestó insatisfecho**. Al respecto, otros entrevistados han mencionado que se sentían faltos de preparación al momento de implementar el programa o que, habiendo asistido a las capacitaciones, les faltaba organizar mejor las actividades y los contenidos.

La capacitación que me ofrecieron fue muy buena, pude compartir mi experiencia con otros docentes.

Docente PBA

Nos faltó un poco de preparación previa, me hubiese gustado tener más preparación antes de hacerlo. No sé, una práctica, como para tenerlo más pulido. Ahí hay que fortalecer un poco más.
Docente PBA

Por otro lado, los docentes **destacaron positivamente que tanto el material como el apoyo del facilitador han sido de gran ayuda para la implementación del programa**.

Respecto de la opinión sobre el **facilitador**, la frecuencia de contacto del facilitador ha sido adecuada para el 76,6% de los entrevistados. Mientras que un 15,6% sugirió que "habría que incrementarla", en ningún caso se sugirió que "habría que reducirla".

En este sentido, se han evidenciado diferencias en la implementación del modelo en escuelas públicas de PBA y CABA y en escuelas privadas. En la siguiente tabla, se muestran las diferencias en la frecuencia de visita de los facilitadores en cada caso.

Tabla 26: Frecuencia de visita de los facilitadores

Respuesta	Estatal		Privada	
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.
Dos veces por mes	33,3%	65,1%	33,3%	33,3%
Una vez por mes	50,0%	22,9%	33,3%	33,3%
Menos de una vez por mes	16,7%	12,1%	33,3%	33,3%

Estas diferencias muestran que los facilitadores tenían mayor frecuencia de visita en PBA que en el resto de los casos. Esto fue posible en el marco de la articulación con la provincia de Buenos Aires, que preveía mayor presencia del facilitador en la escuela. En el resto de las escuelas el diseño preveía un contacto remoto semanal y al menos tres visitas presenciales, pudiendo ser más según la necesidad y demanda de los docentes o criterio del facilitador JA.

Respecto de la opinión del **apoyo del facilitador**, **el 85% indicó que "la cooperación entre el facilitador y el docente fue positiva".** En todas las entrevistas, dieron un feedback muy positivo del facilitador. Mencionaban que visitaban al grupo, que se habían integrado con el equipo y que estaban constantemente disponibles para ayudar.

El acompañamiento fue excelente en todo momento, teníamos que arreglar cosas, siempre estuvimos conectados. Yo tenía una facilitadora de Junior y pegó mucha onda con los chicos. De todos los facilitadores, digo que a mí me tocó la mejor.
Docente CABA

Dolores era la facilitadora. Tenía muy buena llegada con los chicos, se llevaba muy bien, se notaba que tenía muy buen manejo de trabajar con grupos.
Docente PBA

La facilitadora que nos tocó era espectacular. El acompañamiento fue excelente. Nos venía a visitar: una más del grupo, te digo.
Docente PBA

Sí, siempre estaba, constantemente venía al colegio, nos acompañó en todo momento. Luisma es un personaje más del colegio, estuvo siempre.
Docente CABA

Incluso, algunos entrevistados que habían implementado el programa en ciclos previos, mencionaron haber tenido una mejor experiencia de trabajo con su facilitador que en 2019.

Tuve una facilitadora que estuvo permanentemente ayudándome, de forma positiva. En 2018 yo había hecho parte de AaE y el facilitador de ese entonces nada que ver, no sentí ese acompañamiento. Esta chica de 2019 súper bien, tenía mucha llegada con los chicos. Ella estaba presente en el aula.
Docente PBA

En 2018 no me acompañaron mucho, no hubo mucha interacción de ellos con los chicos tampoco. En 2019 vinieron y les dijeron lo mismo que yo les decía respecto de su proyecto de vida, y me ayudó a que no crean que yo no era una loca diciendo esto sola. Ahí los chicos participaron un montón.
Docente PBA

En términos generales, considerando los materiales, apoyo de facilitadores y capacitaciones, **el 75,3% de los encuestados considera que** "**los conceptos son explicados clara y efectivamente"** y que "**las metas están claramente definidas y articuladas".** Análogamente, el 74% de los encuestados opina que **"El rol del docente está claramente definido y articulado".**

Convivencia con la currícula de la materia y extensión del programa

El proyecto podía ser llevado adelante por docentes de distintas materias. La **convivencia de la currícula de la materia con el programa** estaba muy ligada a la materia que daba el docente. Es por ello que se han encontrado respuestas muy disímiles al analizar el nivel de acuerdo con la afirmación "**Es muy difícil conciliar el programa con la currícula obligatoria de mi materia",** en donde: 1) el 38% estaba en desacuerdo (totalmente o no) con esta afirmación, 2) el 38,3% estaba de acuerdo (totalmente o no) y, 3) un 15% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

En los casos de las escuelas que cuentan con la materia Proyecto Organizacional, se daba que su currícula está muy alineada con el programa. Allí, los docentes manifestaban que el programa no sólo se alineaba, sino que se complementaba muy bien con su materia.

Yo usaba las cuatro horas de mi materia Proyectos Organizacionales. Cuadraba perfecto. Encaja perfecto con mi materia. Está hecho a la medida. Va justo con el diseño curricular de mi materia.
Docente PBA

Doy una materia que se llama Proyecto Organizacional y me venía muy bien el programa para los contenidos curriculares de mi materia. No tuve que resignar nada, daba perfecto con los contenidos.
Docente CABA

Para estos casos indicaban que el programa los ayudaba a implementar mejor su materia, ya sea por profundizar algunos contenidos o llevar a la práctica muchos aspectos que veían sólo teóricamente.

En la materia que hago, hay proyectos productivos y sociales en el aula, pero esta vez estaba más esquematizado y nunca había sido sacado a la calle, quedaba en el imaginario. ¿Y qué diferencias encontré al implementarlo de verdad? Una cosa es hacerlo teóricamente, y poner manos a la obra fue totalmente otra cosa. Identificaron cosas a hacer que en el imaginario no hacían, el tema del packaging por ejemplo no lo habían tenido en cuenta antes.
Docente PBA

Mi materia es Proyecto Organizacional y me ayudó a perfeccionar los contenidos que doy, había cosas que ya estaban en mi materia.
Docente PBA

Sin embargo, a pesar de esta alineación, también mencionaron que **la falta de tiempo era una dificultad para implementar el programa**. Ante eso, algunos docentes tenían que correr o resignar la calidad o parte de la implementación del programa para poder llegar.

Para mí, con dos horas semanales no alcanza…, se precisan muchas horas para que las cosas salgan bien. Mínimo cuatro horas, sobre todo si producís en la escuela.
Docente PBA (de Proyecto Organizacional)

El programa te absorbe bastante tiempo, es un programa intenso, termina siendo el foco de la materia. A partir de mayo/ junio cuando empiezan cuestiones más formales, hay que ajustar todo a Junior y empieza una maratón.
Docente CABA (de Práctica Profesional)

Quienes daban materias de matemática o contabilidad, aunque en menor medida, también encontraban la manera de compatibilizar la currícula con el programa. Ellos también comentaban que **el tiempo no era suficiente para implementar todo, y se veían ante la necesidad de buscar distintas estrategias**: resignar contenidos de su materia, pedir horas extras a otros profesores, acortar las actividades del programa o trabajar horas extras.

Se implementó dentro de la asignatura Matemática. El programa vino al pelo para ver también cosas de matemáticas, porque el programa tiene mucho numérico. Nosotros destinamos de las cuatro horas semanales, dos horas al programa. Al principio íbamos muy bien, pero la agenda no tuvo en cuenta feriados y contingencias, y no llegábamos. Vi que estábamos "condenados al fracaso" y el profesor de 5to me cedió las horas. Implementamos 5to y 6to juntos.
Docente PBA

La parte de AaE la pude enganchar con Matemática. Sobre todo, porque hay chicos que querían seguir Contabilidad, así que me vino muy bien. La parte de PdV me sirvió porque hay que romper esa barrera de que "no puedo", "no me gusta" o "no me sale": ahí me servía para Matemática. Yo tengo cuatro horas semanales de Matemática. Le dedicaba dos horas por

semana a proyecto de vida en 2018. En 2019, al sumarse AaE, se me re complicó y no pude dedicarle tiempo a PdV.
Docente PBA

Yo soy del área contable, fue difícil de implementar por el tema de los tiempos. Los chicos le tuvieron que dedicar tiempo extracurricular y nosotros también. Nos creamos un grupo de WhatsApp y nos mensajeamos a las nueve de la noche. Otros profesores también cedieron horas.
Docente CABA

Naturalmente la falta de tiempo se agravaba cuando los docentes eran de asignaturas menos afines al programa, dificultándose hacer el vínculo entre los contenidos y el programa. **En esos casos, quedaba a criterio del docente qué ponderar, llegando incluso a tomar la decisión de priorizar el programa por sobre su materia.**

Soy profe de Inglés, lo implementamos con otro docente de Geografía con los chicos de 5to. Tuve que resignar mis horas y nos quedamos súper cortos. Me parecía súper valioso el programa y que les iba a servir más que inglés, me parecía que era algo más valedero. Fue una decisión acertada en un 100%. Nos faltó tiempo, también había mucho vocabulario y muchas cuestiones técnicas a las que no estábamos acostumbrados, lo hacíamos a medias, pero creo que podría haber sido un trabajo mejor.
Docente PBA

Yo dicto Filosofía. Tuve que resignar bastante mi materia, eso no me gustó, sentí que el proyecto hacía que no pueda dar mi materia, no se fusionaba con mi materia. Filo tiene dos horas por semana y no te da el tiempo. De PdV, algunas actividades hicimos. Esas eran más fáciles de mechar con mi materia. Para AaE la profe de Contabilidad (...) me cedía algunas horas y la profe de Literatura también.
Docente PBA

Yo soy profesora de Química del carbono. Yo acepté sin saber muy bien de qué se trataba. El tema es que después me puse a preguntar cómo voy a manejar esto si el proyecto no tiene nada que ver. Pero bueno, dije vamos a ver qué podemos hacer. Yo di mi materia en dos de los tres módulos y usaba el otro para el proyecto. Quizás usé un poco más del horario de clase para el proyecto para motivar a los chicos, ¿viste? La verdad no tiene nada que ver la materia, pero bueno. El problema es el tiempo. La forma de estructurar los pasos a seguir. Son muchos, son largos. Quizás para una persona relacionada a este tipo de proyectos o contenidos va bien, pero para un docente que no tiene nada que ver es muy complejo.
Docente PBA

En relación con la falta de tiempo para implementar el programa, las oportunidades de mejora eran diversas, un 15% de los docentes consideran que “hay que incrementar” la extensión total del programa. En esta línea, hubo docentes que propusieron extender las horas que se dedican al programa y otros sugirieron empezar antes.

Algunas dinámicas y clases son muy ambiciosas. Al menos para empezar, me llevó bastante más tiempo lograr motivar a los chicos. El tiempo tiene que ser muchísimo más.
Docente PBA

Yo creo que se debería hacer de un año para el otro. Arrancar en 5to para que en 6to los chicos ya tengan una idea en la cabeza y el arranque no se haga tan largo. Yo pensaba en la planificación del año ver cómo meter el proyecto desde el principio.
Docente PBA

Creo que sería bueno trabajar a fondo PdV primero y luego hacer AaE, para que se consolide bien el grupo primero y que después emprendan este desafío. PdV debería entrar en 4to, porque toma tiempo, es mucho. Entonces habría que hacerlo con más tiempo y por etapas. Y que AaE empezarlo en 5to y así en 6to ya tienen el proyecto funcionando bien.
Docente PBA

Por otro lado, ante la misma problemática, hubo un 11,7% que sugirió que habría que "reducir la extensión total del programa" justamente porque su implementación llevó muchas más horas de las previstas y un 65% que consideró que la extensión era adecuada. Pero incluso en estos últimos casos, lo que se solicitaba era considerar que los tiempos que llevaba realizar las actividades eran otros y que debería organizarse la implementación considerando estos tiempos en la currícula.

En general nos llevaban más tiempo del previsto las actividades de proyecto de vida. Hubo actividades que nos llevaron dos encuentros. Fue superútil, sólo nos faltó tiempo. Tiene que haber una materia específica de esto, algo así, que se convierta en una materia permitiría que pueda trabajarse mejor.
Docente PBA

Llegamos al objetivo, pero tardamos más. Era todo nuevo para mí y era nuevo para los chicos. Le tenía que dedicar un módulo y siempre le terminaba dedicando dos. Me llevaba bastante. Los chicos le dedicaron tiempo extra también.
Docente PBA

En relación con la falta de tiempo, **un factor clave que se ha identificado era el apoyo institucional (de la escuela) para facilitar y organizar esta disponibilidad de tiempo de distintos profesores**, de lo contrario la sensación era siempre que se estaba "robando tiempo" de otros docentes.

Había que dedicarle más al proyecto. En algunos casos he pedido alguna hora de otras profes, pero era algo eventual y hubo mucho trabajo fuera del horario académico porque así lo requiere la exigencia del programa. Estaría bueno hacerlo de forma conjunta con otras materias, pero yo no pude hacerlo así. Había resistencia por parte de los directivos a hacerlo.
Docente CABA

En esta escuela hay un buen equipo de trabajo en general, y en el área contable hay un grupo muy unido. Como el proyecto se institucionalizó, no generó incomodidades.
Docente CABA

Yo soy profesora de Geografía, pero se utilizaron muchas horas fuera de los módulos convencionales. Mechamos el programa con varias materias: Filosofía, Diseño gráfico, Historia. Fuimos buscando tiempitos de varios docentes, pero a veces se notaba la molestia de los profes a los que les robaba una horita.
Docente PBA

Motivación/experiencia de los alumnos con el programa

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias sobre **la percepción docente de la experiencia y los cambios atravesados por los alumnos**.

En cuanto a la experiencia de los alumnos con el programa, un **70% de los docentes considera que "los alumnos disfrutaron las tareas que llevaron a cabo en el marco del programa"**.

Hay un chico que casi deja la escuela y los únicos días que venía eran los del proyecto. Docente PBA

Los chicos se pusieron la camiseta al 100%. Había que remarla porque empezamos tarde; al final terminaron parejos con el resto. Ellos leían las cosas en el manual y querían hacer todo. ¿Se lo tomaron en serio? Súper. Uno de los grupos terminó ganando el premio de "mejor documentación" y el otro nominado para "espíritu emprendedor".
Docente CABA

Yo veía que los días que me tenían a mí, los chicos no me faltaban ninguno. No sólo les interesaba lo que tiene que ver con AaE, también todo el trabajo de PdV con las emociones.
Docente PBA

Los chicos de 5to año cuando fuimos a la premiación e JA en el teatro ya tenían una estrategia de lo que querían cambiar el año que viene, los dejo muy motivados.
Docente PBA

La gran mayoría de los docentes entrevistados mencionaron que **incluso en grupos motivados algunos de los alumnos se involucraban realmente con las actividades propuestas y otra parte no.** En esos casos solía ocurrir que el proyecto terminaba implementándose con quienes estaban interesados en su continuidad.

Tuvimos un problema en el medio, un grupo se bajó, otro continuó. No lo hicimos de la manera que queríamos, pero se hizo. Igual les encantó. Lo tomaron con total compromiso. Para los que quedaron, el compromiso fue total. Les sorprendió Junior.
Docente CABA

Un 60% se motivó, es un montón; en el aula nunca pasa, en general estás por debajo del 10%: si la peleás, llegás a un 30%. Generó independencia en los chicos. Teníamos reuniones después del horario escolar. Ellos nos citaban en la escuela fuera de horario. Un compromiso muy grande.
Docente PBA

Hubo discordias de "vos hacés poco, yo hago mucho". Hubo un grupo que trabajó a full y otro que nada.
Docente PBA

En línea con este análisis sobre el involucramiento de los jóvenes, los docentes mencionaron en más de una oportunidad la **dificultad que supone mantener a los chicos motivados a lo largo del proyecto**.

Cuesta mucho mantener activados a los chicos y que se enganchen. Al principio tienen que cumplir con hitos y no quieren. Después con el tiempo se enganchan. A medida que fueron involucrándose, se dieron cuenta de la importante el proyecto y sus beneficios. Algunos incluso me dijeron que quieren ser voluntarios, ya cuando terminó se dieron cuenta al final, ganaron confianza en sí mismos.
Docente CABA

Al principio hay una motivación, pero después hay que trabajar para sostener esa responsabilidad.
Docente CABA

Vos les hablás, los entusiasmás, te entusiasmás vos. Pero te pasa eso que en medio perdés dos semanas y ya está, perdiste. La discontinuidad les hace perder la motivación. Entonces es muy difícil.
Docente PBA

Hay que aclarar que l**os docentes no atribuyen esta discontinuidad en la motivación al diseño del programa sino más bien a una característica común de los jóvenes de hoy**, que tienen que estar estimulados continuamente y pierden la perseverancia cuando la implementación se complejiza. Por otro lado, en muchas escuelas **la continuidad del programa** —al igual que sucede con el dictado de las clases convencionales— **es interrumpida por variables del contexto** (paro gremial o factores climáticos) **así como por el propio ausentismo docente.**

Se engancharon todos, pero hay una particularidad, en la actualidad los chicos no continúan, es todo muy volátil, se empiezan a enfrentar con conflictos que no tienen ganas de resolver o no se creen capaces y se alejan cada vez más. Y frente a esa situación, se retiraban y dejaban el proyecto. En la actualidad el objetivo es hoy, es ya, si no me estimula los cinco sentidos todo el tiempo, no lo ven; parecería que no pueden desarrollar, construir.
Docente CABA

A ellos les cuesta un poco la cultura de la inspiración, motivación, es algo más allá del programa, una cultura de valores. Cuando llegan a 5to año carentes de responsabilidades y de haber laburado identidad de grupo, trabajar esto en 5to año cuesta, porque están vírgenes de todo esto. Cuando vos les presentás el programa al principio de año, en general tiene una buena recepción porque es algo donde los protagonistas son ellos, donde pueden generar ingresos, etc., es motivador. La cosa es cuando se hace rutina. Es una cuestión de la cultura de ahora.
Docente CABA

Hubo quienes también indicaron que **un factor clave para que los chicos se motiven con el programa es el manejo de grupo que pueda generar el docente y cómo logra transmitir el interés por el programa**.

Las dinámicas, por más específicas que sean, están sujetas a la subjetividad de quien las implementa. La motivación de los chicos tiene que ver mucho con las ganas del profe de implementarlas, por más buenas que sean. Igualmente, las dinámicas de JA estuvieron muy buenas.
Docente PBA

En el curso de la mañana que daba, yo te diría que el 100% se involucró con el proyecto. En el grupo de la tarde, te diría que sólo el 40% se comprometió. A la profesora de la tarde no le gustó mucho el proyecto entonces lo tiraba para atrás.
Docente PBA

A los chicos les pareció una pérdida de tiempo AaE. PdV fue más aceptada, incluso entre quienes más se resistían. Creo que se resistieron por desconocimiento. A mí no me conocían. Quizás no supe cómo vendérselos a los chicos. No tuve mucho apoyo de los otros docentes tampoco.
Docente PBA

Aunque también había casos en los cuales no se lograba motivar al grupo a lo largo de toda la implementación. Muchos atribuyen esto a que **los chicos en el último año "están en otra"**, y sugerían considerar implementar el programa en años anteriores.

Las actividades de PdV pude implementarlas, pero no pude hacer todas. Tuve un grupo apático, y no me permitió hacer todo. Era todo: "¡uh!, nos tenemos que levantar; ¡uh!, nos tenemos que sentar". El 2018 fue complicado, pero en 2019 fue remar en dulce de leche. Como eran chicos de 19 años, que se podían ir solos, se creían que se las sabían todas.
Para mí se debería implementar PdV en 4to o en 5to año, porque en 6to ya se conocen mucho entre ellos, si tienen papás o no, sus problemas, etc. Además, no se sobrecargaría tanto 6to.
Docente PBA

En los 5tos años es muy complejo implementar porque están en otra, están con el tema del buzo, el viaje, les cuesta mucho más engancharse.
Docente CABA

Otro indicador del compromiso de los chicos con el programa, según los docentes, es la **dedicación de horas extras al proyecto**. Al respecto, en la encuesta el 67,5% de los docentes respondió que la mayoría de los estudiantes **trabajaron horas extras en los proyectos del programa.**

Los chicos han trabajado mucho después de clase, ellos solos, produciendo y en algún caso pidieron horas de otras materias.
Docente CABA

Opinión del programa

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias sobre **el nivel de satisfacción de los docentes con el programa.**

Un 91,5% de los docentes respondió que volvería implementar el programa. Este nivel tan elevado de aceptación deja en claro que muchas de las respuestas sobre la satisfacción de su propia participación no reflejan la opinión sobre el programa en sí sino sobre su experiencia personal. En concreto el 22,5% indicó que está totalmente satisfecho con su participación en el programa, el 55,83% se manifestó satisfecho, un 8,33% no está ni satisfecho ni insatisfecho y un 13,33% está algo insatisfecho. Es decir, **incluso muchos de los docentes que no están del todo satisfechos con su experiencia particular en 2019 piensan volver a implementarlo.**

Sí, claramente voy a volver a aplicar el proyecto otra vez. Hay grupos con el que se puede hacer y otros que no. Incluso lo voy a hacer con tres grupos de adultos de último año. Docente PBA

Sí, incluso si no está AaE el año que viene, igual lo vamos a implementar por nuestra cuenta con nuestros ritmos. Pensamos armar una ronda de inversores con docentes y padres que simule los inversores y que los chicos tengan que exponerse a hablar en público.
Docente PBA

100%, a ojos cerrados, ¡por favor! Creo que estaría bueno pulir un montón de cosas, pero esto lo tengo que seguir haciendo.
Docente PBA

Otro indicador de su satisfacción con el programa es **si recomendarían este programa a otro docente**. Al respecto, el 94,2% de los encuestados dijeron que sería algo o muy probable que lo hagan.

Sí, lo recomendaría, lo haría en todos los 6tos años que tenga.
Docente PBA

Sí, de hecho pedí a la facilitadora que me pase más material para compartirlo con otros compañeros.
Docente PBA

Sí, lo recomendaría. Porque creo que el desafío, el material y lo que aporta están bien. Docente PBA

Datos que refuerzan esta opinión docente son: que **el programa es inspirador** para un 90,8% de los docentes, que **el programa es innovador** para un 87,5% y que un 86,6% consideran que **el programa es una herramienta de enseñanza efectiva**.

El material que daba Junior era innovador respecto a la currícula. La profe de Proyecto organizacional da el tema, pero no se materializaba en un producto.
Docente CABA

Sacudió un poco la rutina de la escuela, de vernos trabajar en el patio, sacudió todo.
Docente PBA

El aula parecía un taller, ni salían al recreo. Era espectacular, llevábamos el mate, galletitas, escuchábamos música. No parecía el aula. Estábamos en nuestra empresa, en un taller.
Docente PBA

Se crea un ambiente diferente y distendido cuando estamos produciendo. Es una instancia informal donde ponen música, eso mejora el ambiente. Eso a veces es productivo porque ellos mismos se organizan: quién lleva los bizcochitos, quién lleva el mate. Lo arman ellos. No está la formalidad del profesor.
Docente CABA

En línea con estos comentarios, el 69% de los docentes opinó que l**os alumnos disfrutaron de trabajar en el proyecto del programa**. Además, el 92,5% manifestó que **este programa es una excelente oportunidad para trabajar la metodología de aprendizaje basado en proyectos**.

Finalmente, el **87,5% de los docentes se manifestaron satisfechos con el programa como método educativo**.

Mentores

De los 38 mentores que respondieron la encuesta, 35 (92%) dijeron estar algo o muy satisfechos con su experiencia en el programa. Entre los principales motivos para estar satisfechos, los mentores mencionaron la posibilidad de compartir con los adolescentes, conocer otras realidades y poder ayudarles compartiendo sus conocimientos.

Fue una experiencia muy enriquecedora, la cual me permitió acompañar a los chicos a lo largo de todo el proyecto, guiándolos hacia el logro de sus metas, buscando permanente transmitirles entusiasmo e inspirarlos a ver distintas formas de lograr sus objetivos.
Mentor

Estar cerca de los chicos y poder ayudarlos, tanto en el desarrollo del proyecto como a pensar un poco en su futuro.
Mentor

Conocer a chicos de una escuela humilde con distintas problemáticas sociales y familiares y, a su vez, ver el empeño y compromiso que pusieron en el trabajo que les tocó realizar.
Mentor

Tabla 27: En líneas generales, ¿qué tan satisfecho estás con tu participación como mentor en Aprender a Emprender?

Tipo escuela	#	%
Muy insatisfecho	-	-
Algo insatisfecho	2	5,3%
Ni satisfecho ni insatisfecho	1	2,6%
Algo satisfecho	13	34,2%
Muy satisfecho	22	58,0%

Fuente: Cuestionario de línea de salida de mentores

En cuanto a los motivos de insatisfacción, si bien son sólo dos de 38 voluntarios, ambos coincidieron en que hubiesen deseado más apoyo y guía de parte de la coordinación del programa. En la misma dirección, incluso varios de los mentores que se manifestaron satisfechos también destacaron algunas oportunidades mejora al respecto.

Estaría bueno que el coordinador no esté con tantos coles a la vez para que la comunicación fluya un poco más.
Mentor

Más colaboración de los coordinadores de JA. Sólo me encontré con la coordinadora el primer día que fui al colegio y no la vi más. Mis citas eran coordinadas directamente con la profesora. Sí me llamaron muchas veces desde JA para hacer seguimiento. Eso fue muy positivo.
Mentor

Como mentor me sentí un poco solo y desconectado con los de la organización Junior Achievement.
Mentor

Una mirada más en detalle sobre la insatisfacción de algunos mentores con la coordinación permite especular con que muchos mentores requerían más guía en su rol y tareas.

Si bien el enfoque de algún modo desestructurado respecto de la participación de los mentores aporta libertad de acción y tiene en cuenta lo heterogéneo del grupo de mentores y los aportes que pueda hacer cada uno, quizás sea beneficioso contar con objetivos definidos, acciones puntuales que potencie el rol.
Mentor

Sería genial estructurar de forma más clara el rol del mentor.
Mentor

Entiendo que había una coordinadora que yo no conocí, nunca coincidimos y no sé cuánto siguió el proyecto. Yo fui por primera vez después de la rueda de capitalización y me enteré de que ellos no habían ido porque no querían pagar el colectivo. Nadie los motivó o les dio opciones. Creo que el programa debería estar soportando estos temas en las escuelas carenciadas y que debería haber sido obligatorio para que no se lo pierdan.
Mentor

Esta impresión de que el rol del mentor no está claramente definido es compartida por al menos el 34% de los docentes encuestados.

Tabla 28: ¿El rol del voluntario/mentor está claramente definido y articulado?

Tipo escuela	#	%
Totalmente en desacuerdo	6	4,4%
En desacuerdo	11	8,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	21,3%
De acuerdo	65	47,8%
Totalmente de acuerdo	25	18,4%

Fuente: encuesta a docentes

Cuáles son las expectativas sobre el rol del mentor parecerían no estar claramente definidas, tanto desde la propia óptica de los voluntarios como de parte de los docentes. En ocasiones parecería que la respuesta viene por falta de motivación, en otras por la falta de tiempos y en otras por la ausencia de lineamientos claros sobre qué esperar y qué no de parte del mentor y del docente.

Vinieron otros chicos de [empresa X] que hacían tutorías. Me cambiaron mil veces las horas y sólo vinieron una vez en mayo. Me dijeron que me iban a mandar material y nunca lo hicieron.
Docente PBA

Hubo una chica que era mentor que era licenciada en Economía, era especialista, tuvo un montón de voluntad, pero no tenía tiempo. Vino una vuelta, charló con los chicos, pero sus horarios eran incompatibles con los del colegio porque laburaba en una oficina.
Docente PBA

Tuvimos una mentora con quien no enganchamos muy bien. No sé si no entendimos bien la función: vino un día, habló con los chicos y ya. Los chicos ya estaban en plena producción cuando vino, habló un rato con las chicas de Finanzas, pero nada más.
Docente CABA

¿Que sería un mentor? Una vez vinieron unas chicas de [empresa X] a dar una charla, no sé si es eso. Fue repetitivo, no pude dialogar con ellas, le dedicaron 25/30 minutos, fue pasar, decir: "Chicos, hagan un análisis FODA" e irse. No se involucraron para nada. Igual a los de la tarde también fueron dos personas de la misma empresa, pero les funcionó un montón, a ellos sí los ayudaron.
Docente PBA

Estos testimonios y opiniones no desacreditan en absoluto el rol del mentor ni representan a la gran mayoría de docentes, sino que se refieren a la claridad de su rol y al compromiso con el que lo desarrollan. De hecho, a juzgar por los testimonios docentes cuando el mentor se compromete y logra generar un vínculo con ellos y los alumnos los resultados parecen ser prometedores.

El trabajo de los mentores era impresionante, eran de la escuela de Morón, y ellos habían fabricado una impresora para gente que no ve, tenían muy buena llegada con los chicos, el tema de la edad y muy comprometidos. Ellos iban ad honorem, eran muy correctos, fueron varias veces.
Docente PBA

El mentor, buenísimo. Él estaba todo el tiempo. Estaba para lo que sea, preguntaba qué precisábamos..., lo volvimos loco. El pobre, muy bueno.
Docente PBA

Nuestro mentor recibió el premio al mejor mentor. Era la primera vez que lo hacía, él venía al colegio, había eventos a los que invitaba a los chicos, pegó mucha onda con los chicos, los proyectos individuales que ellos tenían, hablaba de lo que podían seguir, qué estudiar.
Docente CABA

De hecho, este tipo de testimonios y experiencias parecen ser las que mejor describen la interacción entre el mentor, los docentes y los alumnos. **Cerca de un 70% de los docentes encuestados dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones "La cooperación entre el voluntario/mentor y el docente fue positiva"** y **"La cooperación entre el voluntario/mentor y los estudiantes fue positiva".** Un porcentaje muy similar (79%) se observó al consultar la opinión de los mentores sobre el desempeño de los alumnos en el programa.

Tabla 29: ¿Qué tan satisfecho estás con el desempeño de los estudiantes a lo largo del programa?

Tipo escuela	#	%
Muy insatisfecho	-	-
Algo insatisfecho	5	13,2%
Ni satisfecho ni insatisfecho	3	7,9%
Algo satisfecho	18	47,4%
Muy satisfecho	12	31,6%

Fuente: encuesta a docentes

Al consultar más concretamente sobre el nivel de comunicación que habían logrado establecer con los jóvenes, el porcentaje de mentores que indicó estar de acuerdo o muy de acuerdo con la frase “La comunicación con los chicos fue muy dinámica” desciende al 57%.

Tabla 30: ¿Cuán de acuerdo estás con la siguiente afirmación: “La comunicación con los chicos fue muy dinámica”?

Tipo escuela	#	%
Totalmente en desacuerdo	3	7,9%
En desacuerdo	3	7,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	26,3%
De acuerdo	14	36,8%
Totalmente de acuerdo	8	21,1%

Fuente: encuesta a mentores

Aprendizajes

Más allá del análisis de satisfacción y del desempeño o del rol del mentor, cabe preguntarse cuáles fueron sus principales aprendizajes. Algunos de ellos podrían sistematizarse y eventualmente ser compartidos a futuros mentores como información de contexto o buenas prácticas que mejoren las perspectivas de una experiencia de voluntariado exitosa.

A grandes rasgos los aprendizajes compartidos por los voluntarios pueden agruparse en tres categorías: 1) de índole personal, 2) vinculados al proceso pedagógico del programa y 3) aquellos vinculados a la realidad de la escuela pública. Dentro del primer grupo de aprendizajes los mentores reconocen la posibilidad de haber entrado en contacto con el mundo adolescente y conocer qué sienten, cómo piensan y cuáles son sus expectativas.

La posibilidad de escuchar de primera mano de chicos en edad escolar sus puntos de vista, su interpretación de los distintos temas y el modo en el que interactúan y resuelven los problemas que les planteaban las distintas actividades fue todo muy enriquecedor.
Mentor

Aprender las nuevas expectativas del público adolescente y la mirada que tienen a futuro.
Mentor

El otro grupo de aprendizajes identificado entre los mentores se refiere al proceso de su trabajo con los jóvenes para llevar adelante el proyecto. La importancia de comprender y atender los tiempos y las formas de los jóvenes para lograr que se involucren y aprovechen el proyecto.

Aprendí a entender que a veces uno no puede transmitir todo lo que quiere porque el receptor tiene un interés o preparación muy diferente al mío, pero que hay que tratar de encontrar la forma de llegar, aunque sea un poco para dejar algo en los chicos que algún día les sirva.
Mentor

La importancia de hacer formar parte a todos los chicos, mostrarles que, aunque sea con un pequeño aporte, si todos lo hacen, ayudan y colaboran notablemente al logro del resultado final, y que, con compromiso y entusiasmo, todo se puede conseguir.
Mentor

Lograr que se enganchen requirió de varios ensayos "prueba y error", en cuanto a cómo y de qué hablarles. Al final, todo fluyó muy bien y ese considero que fue un aprendizaje de mi parte.
Mentor

Creo que es fundamental el rol de el/la profesor/a, en lo que respecta a la motivación de los chicos con el proyecto. Sin alguien que los incentive constantemente es difícil para el mentor lograr un involucramiento integral con visitas tan esporádicas.
Mentor

Por último, el tercer grupo de aprendizajes observado por los mentores y que luego más adelante se confirma en gran medida por los resultados hallados en la evaluación son las grandes desventajas y problemáticas que atraviesan a las escuelas públicas.

Es un aprendizaje un poco áspero... La escuela pública está hecha pedazos y no veo que los chicos que salen de sus aulas tengan las mismas oportunidades. Es duro verlo en vivo y en directo. Sus carencias son sistémicas.
Mentor

Las diferencias en educación entre Capital y provincia existen, incluso en programas como estos.
Mentor

Cambios a nivel de docentes

En este apartado se evalúan los resultados que ha dejado el programa para los docentes. El primer aspecto para analizar en este sentido es la contribución del programa a mejorar la relación del docente con sus alumnos. Al respecto, el 70% de los docentes indicó en la encuesta que l**a implementación del programa les ha permitido mejorar mi relación con los estudiantes**.

Sí, el programa ayuda totalmente a mejorar esta relación. De hecho, tuve mucha más llegada con estos alumnos que con otros de otras escuelas en donde no implementé el programa.

Docente PBA

Sí, mejora, tenés una cercanía distinta... Con el proyecto te buscan en cualquier momento, te piden mil cosas.
Docente CABA

Con otros colegas fue maravilloso lo que se logró. No puedo hablar de mi caso porque yo siempre estoy muy cercano a los chicos. Pero en otros, vi acercarse el docente mucho a los chicos, el cambio fue maravilloso, vi que cambió incluso el docente.
Docente PBA

Adicionalmente, en algunos casos se daba una mejora de la relación entre docentes, principalmente cuando tenían que trabajar en equipo para la implementación del programa, siempre y cuando esto se estableciera desde el inicio de la ejecución del programa en la escuela.

A nosotros el programa nos regaló un grupo de amigas, una de ellas descubrió que tenía cáncer y nos dio un proyecto de vida a nosotras. Son compañeras de la escuela. Me ayudó a quedarme un poco más en sala de profes, y te ayuda a darte cuenta del prójimo y que trabajar entre todos es mejor para los pibes.
Docente PBA

Creo que todos deberían hacer un poco de AaE y Red de Escuelas, porque nos ayudaría también como grupo a nosotros, como escuela. Tiene que haber una buena relación para que podamos trabajar bien, no podés estar peleado con el de al lado.
Docente PBA

Sí, el programa favorece totalmente la relación entre docentes. Con el profe que lo implementamos y con el resto también, muchos preguntaban, se interesaban, les compartí el material, fue muy bueno eso.
Docente PBA

Se trabajó interdisciplinariamente. Yo le conté a la profe de Literatura sobre el proyecto y colaboró. Sí, ayudó a mejorar la relación, siempre suma.
Docente PBA

Conocí a una docente de la tarde por el programa, conversamos mucho más a partir de este proyecto.
Docente PBA

En los casos en que la integración y colaboración no se establecía desde el inicio, el programa incluso creó algunas rispideces entre docentes, cuando ante la falta de tiempo, tenían que resignar sus horas.

Hay determinados docentes que se copan y otros pueden poner palos en la rueda. Hubo compromiso de otros docentes en colaborar con el producto, pero desde otros lugares no. Por eso prefiero estar sola, tranquila, a veces he pedido ayuda. Sé que con algunos se puede contar y con otros no. Lo que sí a veces, molesta si ponen un palito en la rueda, a mí me duele.
Docente CABA

No me fue muy bien en ese sentido. Cambió la Dirección de la escuela y se me complicó. Había docentes que no estaban de acuerdo ideológicamente con el programa e incluso se generaron rispideces.
Docente CABA

Estaba el docente que se enojaba, y otros que se copaban, un poco de todo.
Docente CABA

Por otro lado, el 73,3% de los docentes indicó que a partir del programa incorporó nuevas prácticas de enseñanza.

A mí me enseñó otras formas de poder enseñar lo mismo, el acompañamiento que yo recibí, eso estuvo muy bueno, eso influye mucho para que uno tenga ganas de implementar algo nuevo. Es más fácil seguir con el librito de siempre.
Docente PBA

Me sirvió para ordenarme, tener más disciplina, y necesitás formar redes de contención, eso de trabajar con otros.
Docente CABA

Además de la cercanía con los chicos, el compartir, ir a distintos lugares, el programa me dejó un montón de información nueva que estaba buenísima, aprendí muchísimo.
Docente CABA

El programa PdV también fue visto como muy enriquecedor por algunos docentes, no solamente para complementar a AaE, como se mencionó previamente. Con una mirada más global, manifestaban que hoy se debería incorporar esta forma de trabajo valorando las emociones de los alumnos como herramienta para cualquier docente de cualquier materia.

A mí me abrió la cabeza porque los conocí más, desde otro lado. Yo en Matemática siempre fui de valorar la capacidad. El PdV es más general, es sobre la mente de los alumnos, que conozcan sus fortalezas y debilidades. Yo tenía un enfoque emocional pero enfocado en matemática. PdV me abrió más el campo, no sólo las emociones en la matemática. Yo misma me enfrentaba a las preguntas y propuestas de PdV y me gustaban, decía wow.
Docente PBA

Hoy no podés ser docente si no trabajás la emoción en el aula.
Docente PBA

Valoré mucho las dinámicas, me pareció superimportante eso de escuchar a los estudiantes, hacer una dinámica para conocerse… eso ayuda a conocerse mejor, que te conozcan como persona, y vos a ellos. Entendés algunas situaciones sociales de algunos y por ahí podés ayudarlos. ¿Hasta dónde les puedo pedir? Lo de las fotocopias, por ejemplo, ayuda a conocer el contexto del alumno.
Docente PBA

Se verifica que quienes tuvieron esta experiencia han adquirido conocimiento y herramientas que con la puesta en práctica han podido incorporar en sus materias y formas de enseñanza

Análisis de impacto en los alumnos

Tal como se explicó en el apartado de metodología, se cuenta una fuente de información cualitativa y cuatro fuentes de información cuantitativa para estimar los efectos del programa sobre los alumnos.

Fuentes cuantitativas:

- Análisis antes-después a partir de las encuestas de alumnos (línea de base y salida).
- Análisis descriptivo de la autopercepción de cambios a partir de la encuesta de alumnos (línea de salida).
- Análisis descriptivo de la percepción de cambios en los alumnos a partir de la encuesta a docentes (línea de salida).
- Análisis descriptivo de la percepción de cambios en los alumnos a partir de la encuesta a mentores (línea de salida).

Fuentes cualitativas:

- Entrevistas a docentes.

Consideraciones sobre el análisis antes-después

El análisis antes-después consiste en comparar los resultados de una variable de interés antes y después de una intervención (en este caso el programa) sobre la misma muestra de individuos de una población. La diferencia con comparar directamente la línea de salida versus línea de base es que en este último caso los individuos podrían no coincidir completamente. Por ejemplo, la línea de salida podría estar compuesta sólo por el 75% de los alumnos que además contestaron la línea de base y a su vez incorporar otros alumnos nuevos a la muestra que hubiesen estado ausentes el día en que se aplicó el primer cuestionario. En este escenario, sería muy difícil sino imposible aislar la proporción del efecto observado que se debe a la intervención de aquella que se debe a la comparación de muestras de individuos distintas entre la línea de base y la de salida.

En términos prácticos el análisis antes-después exige identificar todas las respuestas de individuos que contestaron ambos cuestionarios y desestimar al resto. Sin embargo, es importante recordar que la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires solicitó que no se demande información personal de los alumnos. En consecuencia, no se pudo solicitar el DNI o mail como variables de identificación única. En su reemplazo se solicitó información sobre el mes y día de cumpleaños del alumno e iniciales del nombre y apellido de la madre, padre o tutor. Esta estrategia de identificación naturalmente tiene un margen de error que puede distinguirse en dos tipos:

- Jóvenes que en la línea de base y línea de salida suministraron adrede o por confusión distinta información sobre su mes y día de cumpleaños o las iniciales de su adulto de referencia.
- Jóvenes que si bien suministraron la misma información lo realizaron en formatos distintos. Por ejemplo, podrían omitir la inicial del segundo nombre del adulto de referencia en la línea de salida, pero no en la línea de base.

Para minimizar la cantidad de casos descartados de la muestra debido a estos errores de emparejamiento de individuos entre línea de base y de salida se recurrió a un algoritmo para determinar similitud en patrones de texto. De esta forma, errores en el orden u omisiones parciales de iniciales o números de la fecha de nacimiento no inhabilitan la posibilidad de reconocer a dos cuestionarios con variable de identificación distinta como perteneciente a un mismo individuo. Naturalmente, este emparejamiento se realizó dentro de cada escuela, es decir que dos respuestas con el mismo ID nunca se consideraron como pertenecientes al mismo individuo si pertenecían a distintas escuelas.

En total se obtuvieron 2862 respuestas completas en el cuestionario de línea de base y 2607 en el de salida. Este último número es por lo tanto el máximo de individuos posibles a emparejar. Naturalmente buena parte de estos pueden no haber contestado el cuestionario de línea de base. A modo de referencia de este problema sólo el 74% y 71% del total de la matrícula estaba presente el día de la aplicación del cuestionario de línea de base y salida respectivamente. El otro motivo para desestimar un individuo del análisis es que, aun estando presente en ambas aplicaciones, no se le haya podido realizar el emparejamiento entre cuestionarios por los motivos previamente mencionados. En conclusión, de los 2607 casos de línea de salida se pudieron emparejar con sus respectivas líneas de base a 1262 casos (un 48% del máximo de referencia, es decir sin considerar que es altamente probable que muchos de los jóvenes que contestaron el cuestionario de línea de salida hayan estado ausentes el día que se aplicó la línea de base).

Tabla 31: Cantidad de respuestas por base de datos

Respuesta	Estatal		Privada		Total
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Línea de base	729	1661	245	227	**2862**
Línea de salida	692	1463	277	175	**2607**
Antes-después	380	606	142	134	**1262**
Porcentaje de línea de salida	54,9%	41,4%	51,3%	76,6%	**48,4%**

Fuente: bases de línea de base, línea de salida y antes-después

Debido a la reducción de casos producto del proceso de emparejamiento y a la incorporación de una nueva apertura de la información (antes-después), cuando se presenten análisis de resultados antes-después, la información se segmentará sólo por tipo de gestión estatal/privada (en vez de las cuatro categorías empleadas hasta acá para el análisis de información de línea de base y línea de salida).

Hechas todas las aclaraciones metodológicas necesarias, a continuación, se presenta un resumen de las principales conclusiones obtenidas del análisis cuantitativo antes-después y luego si, en el siguiente apartado se analizan los efectos del programa en cada una de las variables de resultado por dimensión de cambio desde la evidencia de las distintas fuentes de información disponibles.

Principales conclusiones del análisis antes-después

A continuación, se presenta una tabla que resume los hallazgos del análisis antes-después realizado mediante regresión lineal o logística controlando por clústers de escuelas y covariables. A fin de poder dimensionar la magnitud de los coeficientes, las primeras dos filas de la tabla incorporan el promedio y el desvío de cada una de las variables de resultado.

El listado completo de covariables empleadas fue:

- Efecto del programa: variable temporal que determina si una respuesta corresponde al cuestionario de línea de base (t=0) o de salida (t=1).
- NSE (rango 1- 4): nivel socioeconómico categórico de 1 (Bajo) a 4 (Alto) desarrollado sobre la base de la mediana de nivel educativo de los padres, hacinamiento y acceso a bienes y servicios.
- Dedicación mayor a seis horas semanales: indicador binario que toma valor 1 cuando el alumno dedicó más de seis horas semanales totales al programa, ya sea dentro o fuera del horario escolar.
- Involucramiento (rango 1-5): variable con la suma de actividades adicionales/complementarias de las que participó el alumno (Taller de Habilidades para el futuro, Rueda de capitalización, Feria de compañías, Charlas inspiradoras, Marketing digital).
- Trabaja actualmente: indicador binario que toma valor 1 cuando el joven trabaja fuera de la casa a cambio de una remuneración.
- Vive con ambos padres: variable binaria que toma valor 1 si el joven vive con padre y madre.
- Padre y/o madre migrante: variable binaria que toma valor 1 si el padre o la madre del joven no son de nacionalidad argentina.
- Repitente: indicador binario que toma valor 1 si el alumno repitió algún grado en la escuela primaria y/o secundaria.
- Varón: indicador binario que toma valor 1 si el alumno es hombre.
- Edad: edad del alumno en la línea de base.

Tabla 31: Coeficientes de las regresiones de las variables de resultado

	Interés en escuela	Clima escolar	Expectativa educativa	Confianza laboral	Habilidad emprend.	Propensión a emprend.	Autocontrol	Autoestima	Habilidad social	Empatía
Promedio	0.82	3.45	0.70	3.48	3.69	3.72	3.10	2.91	2.84	3.68
Desvío estándar	0.38	0.47	0.46	0.57	0.56	0.68	0.64	0.53	0.43	0.67
Efecto del programa	**- 0.01**	**0.01**	**0.02**	**0.03**	**0.02**	**0.05**	**0.02**	**0.04**	**- 0.00**	**- 0.03**
Escuela estatal	- 0.00	- 0.04	- 0.14	- 0.15	- 0.02	- 0.08	- 0.12	- 0.08	- 0.03	0.00
NSE (rango 1-4)	- 0.03	- 0.02	0.06	0.07	0.10	0.04	0.01	0.08	0.07	0.04
Dedicación>6h sem	0.03	- 0.03	0.04	0.06	0.07	0.09	0.11	0.06	0.08	0.01
Involucramiento (rango 1-5)	0.02	0.00	0.02	0.04	0.06	0.05	0.01	0.03	0.03	0.01
Trabaja actualmente	0.00	0.02	- 0.03	0.25	0.23	0.11	0.03	0.13	0.13	0.05
Vive con ambos padres	0.04	0.01	0.03	0.05	- 0.04	0.01	- 0.03	- 0.02	- 0.05	- 0.05
Padre y/o madre migrante	0.03	0.05	0.08	- 0.05	- 0.02	0.12	0.03	- 0.06	- 0.07	- 0.09
Repitente	0.01	0.03	- 0.12	- 0.07	- 0.03	- 0.04	- 0.23	- 0.09	- 0.07	- 0.03
Hombre	- 0.02	- 0.01	- 0.09	0.09	0.12	- 0.04	- 0.02	0.09	0.04	- 0.38
Edad	0.00	0.05	0.01	0.03	0.01	0.02	0.08	0.05	0.01	0.00

Nivel de significatividad: 1% | 5% | 10%

Conclusiones sobre el efecto del programa

- Se observaron variaciones antes-después positivas para siete de las diez variables de resultado analizadas: Clima escolar, Expectativa educativa, Confianza laboral, Habilidad emprendedora, Propensión a emprender, Autocontrol y Autoestima.
- Las variaciones observadas en Confianza laboral, Propensión a emprender y Autoestima resultaron estadísticamente significativas al 10%, 5% y 1%, respectivamente, aunque de magnitudes pequeñas; en el orden de los 0,05, 0,07 y 0,08 desvíos estándar.
- Las variables de Interés en la escuela, Habilidad social y Empatía presentaron una evolución negativa, aunque sólo esta última resultó estadísticamente significativa y de magnitud pequeña: 0,05 desvíos.

Conclusiones sobre las covariables

- De las diez covariables consideradas, seis de ellas —NSE (rango 1-4), Dedicación mayor a seis horas semanales, Involucramiento (rango 1-5), Trabaja actualmente, Padre y/o madre migrante, Hombre— resultaron ser estadísticamente significativas a la hora de explicar la variabilidad de al menos cinco de las diez variables de resultado.
- Los coeficientes asociados a Nivel Socio Económico, Involucramiento en actividades complementarias y Dedicación superior a las seis horas son positivos y estadísticamente significativos para 8, 6 y 6 variable de resultado respectivamente.
- Al incluir el indicador de Nivel Socio Económico del alumno prácticamente desaparece el efecto sobre la variable de resultado del tipo de gestión de la institución educativa.
- En cuanto a los órdenes de magnitud, Nivel Socio Económico resulta ser la más relevante de todas. Por ejemplo, en el caso de la variable Autoestima, un joven de clase alta (indicador igual a 4) tendrá un nivel de autoestima promedio de 0,45 (15%) puntos mayor que alguien con las mismas características de clase baja. De hecho, al controlar por nivel socio económico prácticamente desaparece el efecto de del tipo de gestión de la escuela.
- Hay que destacar que, en línea con el trabajo de Evaluación de ICEE para Junior Achievement Europa (link), la relevancia y el signo positivo de las variables Involucramiento en actividades complementarias y Dedicación superior a las seis horas

sugieren que hay una relación positiva entre el nivel de involucramiento de los alumnos y los efectos generados por el programa.

- Ser hijo de padre y o madre migrante se asocia negativamente con cuatro de las seis variables de resultados para las cuales su coeficiente de regresión es estadísticamente significativo.
- Ser hombre se asocia positivamente con las variables asociadas al mundo laboral, pero negativamente con las expectativas educativas y principalmente con la variable de empatía. El orden de magnitud de esta última relación asciende a 0,6 desvíos estándar.

Desempeño y clima escolar

Desempeño escolar

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre el **desempeño escolar de los alumnos**. Aclaración: los totales de las tablas y el tablero no coinciden exactamente porque las fuentes de información son distintas; las tablas a continuación se construyeron sobre el total de casos en la línea de salida, mientras que el tablero se realizó sobre el total de casos emparejados en línea de base y de salida.

Una de las hipótesis del programa compartida por la comunidad escolar es que los métodos de enseñanza tradicional ya no son adecuados para los jóvenes de hoy. Y, efectivamente, **la falta de interés por la escuela parece conformarse a través algunas de las preguntas incluidas en el cuestionario** para medir el nivel compromiso con el estudio.

Tabla 32: ¿Tenés materias bajas?

Respuesta	Estatal		Privada		Total
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Cinco o más	8,9%	7,3%	10,0%	9,0%	**8,1%**
Tres o cuatro	20,3%	15,4%	15,3%	13,4%	**16,5%**
Una o dos	36,5%	37,9%	35,8%	31,6%	**36,9%**
Ninguna	34,3%	39,5%	38,9%	46,0%	**38,6%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de salida

Tabla 33: ¿Tenés materias previas?

Respuesta	Estatal		Privada		Total
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	

No	59,9%	57,1%	79,0%	90,2%	**62,4%**
Sí	40,1%	42,9%	21,0%	9,8%	**37,6%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de salida

En la misma dirección, al momento de aplicarse el cuestionario de línea de salida un **26,4% de los alumnos tenía más de 24 faltas**.

Tabla 34: ¿Cuántas faltas tenés?

Respuesta	Estatal		Privada		Total
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
Más de 24	29,0%	29,1%	14,1%	13,1%	**26,4%**
Entre 15 y 24	38,3%	37,4%	43,5%	36,6%	**38,2%**
Menos de 14	31,0%	30,4%	40,9%	49,1%	**33,0%**
Ninguna	1,8%	3,0%	1,5%	1,1%	**2,4%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de salida

El porcentaje de alumnos con materias bajas es muy similar entre las escuelas públicas y privadas (la cantidad específica no es tan relevante porque difieren en la cantidad de materias totales). Por el contrario, **las diferencias en asistencia escolar y en materias previas son llamativamente grandes, siempre a favor de los alumnos de las escuelas privadas.**

En este contexto la propuesta pedagógica de PdV y AaE incorpora nuevas estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colectivo basado en el diálogo y en las experiencias propias con el objetivo de recuperar la atención y el compromiso de los jóvenes con su proceso educativo. Para tratar de probar esta hipótesis y ver si el programa lograba modificar el interés de los jóvenes por el contenido que se dicta en la escuela, se incluyó en el cuestionario una pregunta binaria: "¿Te interesa lo que enseñan en la escuela?".

Tabla 35: ¿Te interesa lo que enseñan en la escuela?

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
No	17,3%	18,6%	22,4%	25,6%	18,2%	19,8%
Sí	82,7%	81,4%	77,6%	74,4%	81,8%	80,2%

Fuente: base de datos antes-después

Las respuestas confirman que **cerca de una quinta parte del total de alumnos dice no estar interesado con lo que se enseña en la escuela. Dicha indiferencia, al menos hacia la escuela en general no parecerían verse alteradas por el desarrollo del programa.** De hecho, el porcentaje de alumnos interesados desciende ligeramente tanto en las escuelas del sector público como del sector privado. Sin embargo, es factible asumir que este descenso del interés probablemente refleje el agotamiento natural de los alumnos hacia fin del ciclo lectivo y no un efecto negativo del programa.

De hecho, a favor de esta hipótesis hay un 27% de los jóvenes que en la línea de salida dijeron no estar interesados en el contenido que se enseña en la escuela pero que sí están de acuerdo con que el programa ha contribuido a *"*...estar motivado en terminar la escuela para continuar con mi proyecto de vida".

Pero, más allá de si el programa influye o no en la experiencia escolar integral de los alumnos. cabe preguntarse sobre su nivel de compromiso e involucramiento específico con el programa. Al respecto la percepción de los mentores parece estar muy dividida.

Tabla 36: ¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

Respuesta	5. Muy de acuerdo	2.	3.	4.	1. Nada de acuerdo
Los estudiantes se mostraron muy comprometidos con el proyecto	10,5%	42,1%	29,0%	13,2%	5,3%
Los estudiantes están en otra, la mayoría no le puso mucha energía	13,2%	29,0%	15,8%	23,7%	18,4%

Fuente: encuesta a mentores

Adicionalmente, hemos consultado a los docentes si consideraban que **la mayoría de los estudiantes mejoraron su desempeño académico**. Las respuestas fueron muy disímiles, encontrando que un 46% está de acuerdo con esta afirmación, un 40% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 14% está en desacuerdo. Comportamientos similares se encuentran al analizar la pregunta de "**la mayoría de los estudiantes mejoraron la asistencia a clases**" y "**la mayoría de los estudiantes aumentaron sus esfuerzos para la escuela**".

Clima escolar

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas sobre **la percepción de los alumnos del clima escolar**.

Otra de las dimensiones en la cual el programa busca impactar es en el vínculo entre los alumnos, y, entre estos y los docentes. A priori, la hipótesis es que el clima escolar podría mejorar como resultado del trabajo en equipo que supone Aprender a Emprender y de las dinámicas de reflexión y diálogo de Proyecto de Vida.

Al considerar el promedio para la variable de clima escolar construida sobre diez preguntas no se observan diferencias significativas entre escuelas ni en el análisis antes-después, aún tras controlar por covariables. Sin embargo, hay un ítem ("Insultan, amenazan o agreden a otros compañeros") para el que sí se observa una variación antes-después pequeña en magnitud, pero estadísticamente significativa al 1%.

Tabla 37: Promedio por pregunta de la variable "Clima escolar"

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Molestan a los buenos estudiantes	3,53	3,52	3,51	3,57	3,53	3,53
Molestan a los que les va mal	3,47	3,51	3,43	3,52	3,47	3,51
Discriminan a compañeros	3,20	3,23	3,17	3,34	3,20	3,25
Insultan o agreden a compañeros*	3,22	3,31	3,20	3,31	**3,21**	**3,31**
Insultan o agreden a docentes	3,58	3,64	3,64	3,62	3,59	3,63
Roban	3,58	3,55	3,41	3,40	3,55	3,52
Dañan las cosas de la escuela	3,03	2,98	3,06	3,01	3,03	2,98
Agreden a compañeros por redes	3,47	3,45	3,41	3,48	3,46	3,46
Agreden a docentes por redes	3,85	3,82	3,82	3,79	3,85	3,82
Molestan a las mujeres	3,62	3,66	3,61	3,60	3,61	3,65
Promedio agregado	**3,36**	**3,46**	**3,43**	**3,46**	**3,45**	**3,46**

* Diferencias significativas al 1%

Complementariamente a la variable anterior se incluyó una pregunta más general orientada a medir el porcentaje de compañeros con los que cada alumno sostiene una buena relación. Y en línea con lo mencionado anteriormente no se identificaron diferencias significativas al comparar las respuestas antes y después del programa. Lo que sí llama la atención una vez más es la fuerte diferencia existente entre escuelas públicas y privadas a favor de estas últimas.

Tabla 38: ¿Te llevás bien con tus compañeros?

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
No me llevo bien con nadie	0,6%	1,3%	0,5%	0,5%	0,6%	1,2%

Me llevo bien con pocos	9,4%	10,0%	4,5%	5,8%	8,5%	9,2%
Me llevo bien con algunos	20,3%	20,0%	11,7%	11,0%	18,8%	19,0%
Me llevo bien con la mayoría	35,4%	36,0%	48,4%	49,0%	37,7%	39,0%
Me llevo bien con todos	34,3%	32,2%	35,0%	33,6%	34,4%	32,4%

Fuente: base de datos antes-después

Al respecto, los docentes tuvieron diferentes experiencias. Mientras que algunos encontraron que el programa favoreció a que el grupo se integre (en ocasiones, incluso, que se integren distintos cursos), otros compartían que el programa contribuyó a crear diferencias entre el grupo o que al menos estas se hiciesen más visibles. Donde sí hubo consenso es en que **el programa contribuía a que se conozcan mejor**, lo cual en algunos casos generaba resultados positivos y en otros negativos en la relación de los alumnos.

> *Generó un vínculo super lindo. Hubo un cambio en los chicos, 5to y 6to eran una batalla constante y a fin de año era otra relación distinta que a principio de año.*
> Docente PBA

> *En algunos casos se han integrado entre todos y llegaron a ser un solo equipo. Y quizás tenías chicos que desde 1er grado no se hablaban. En otras situaciones se peleaban, incluso los que eran bastante amigos.*
> Docente CABA

> *Hay algunos que profundizaron sus peleas, se conocieron desde otro punto, algunos terminaban haciendo cosas geniales cuando no les tenían fe. En los departamentos de la empresa se unieron con personas que no tenían mucha relación y se llevaban súper bien.*
> Docente CABA

> *Tuve chicos nuevos en 6to año, lo cual es raro, los chicos dijeron que "entraron de una manera y salieron de otra" ya que el programa les sirvió muchísimo para integrarse.*
> Docente CABA

> *El grupo era súper unido, ayudó a que se conozcan entre ellos, algunos negativamente y otros positivamente.*
> Docente CABA

Algunos docentes que implementaron PdV comentaron que el programa y sus actividades generaron espacios de conversación que ayudaron a limar las diferencias que existían en el grupo.

> *PdV nos vino muy bien porque teníamos conflictos entre los 6tos, al principio empezamos mal con los vínculos de los chicos. Con PdV pudimos trabajar muy bien y nos sirvió.*
> Docente PBA

> *PdV ayudó a mejorar el clima, surgieron problemas de cartel y banderas que abordamos dentro del programa. Lo charlamos y le dimos un lugar a cada uno. Y se calmaron las aguas.*
> Docente PBA

Expectativas postsecundaria

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas **sobre la expectativas de los alumnos**.

Expectativas educativas

Al analizar las expectativas educativas a futuro de los alumnos se confirman una vez más las grandes desigualdades existentes entre el sector público y privado. En este último el porcentaje de alumnos que cree que va a terminar una carrera universitaria asciende al 87,9%, casi veinte puntos porcentuales por encima de sus pares del sector público. **Al analizar la variación antes-después del programa se observa un ligero incremento, pero este no es estadísticamente significativo.**

Tabla 38: ¿Qué nivel de educación creés que vas a completar?

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
No terminaré el secundario	0,7%	0,5%	-	-	0,6%	0,4%
Terminaré el secundario	14,4%	12,9%	4,9%	4,5%	12,7%	11,4%
Terminaré una tecnicatura	19,1%	18,9%	7,2%	7,6%	17,0%	16,3%
Terminaré la universidad	65,8%	68,4%	87,9%	87,9%	69,7%	71,9%

Fuente: base de datos antes-después

Este leve incremento en el porcentaje de alumnos que manifiesta aspirar a termina una carrera universitaria está en línea con los efectos autopercibidos por los alumnos en el cuestionario de línea de salida.

Tabla 39: Porcentaje de alumnos de acuerdo con las afirmaciones de efectos autopercibidos

El programa me ayudó a…	Estatal		Privada		Prom.
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
estar más motivado con mi educación	59,8%	60,9%	58,5%	57,2%	**60,1%**
motivarme para terminar la escuela	58,6%	57,9%	57,1%	53,2%	**57,6%**

considerar continuar con mis estudios	65,8%	72,3%	62,0%	53,2%	**68,1%**
tomar decisiones sobre mi futuro	63,7%	63,0%	53,9%	46,5%	**61,1%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de salida

Si se analiza el porcentaje de alumnos que en la línea de salida dicen ya estar inscritos en una institución para cursar sus estudios se vuelva a confirmar una mejora relativa a favor de los alumnos de las escuelas de gestión privada.

Tabla 40: ¿Ya estás inscripto en alguna institución para continuar tus estudios?
(n=1728, alumnos que van a seguir estudiando)

Respuesta	Estatal	Privada	Total
No todavía	41,2%	29,3%	39,0%
Sí	58,8%	70,8%	61,0%

Fuente: línea de salida

Al analizar en detalle las expectativas de los alumnos sobre las **áreas de estudio** que van a seguir vuelven a marcarse una vez más las grandes diferencias entre el sector público y el privado, y la ausencia de variaciones estadísticamente significativas antes-después del programa.

Tabla 41: ¿Qué carrera o tecnicatura vas a estudiar?

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
No voy a estudiar/sin datos	23,1%	20,9%	10,3%	7,6%	20,8%	18,5%
Profesorado/Magisterio	11,2%	11,5%	4,5%	3,1%	10,0%	10,0%
Administración/Contabilidad/etc.	9,3%	10,1%	13,0%	12,1%	9,9%	10,5%
Medicina/Biología/Bioquímica/etc.	8,2%	7,6%	9,0%	9,9%	8,4%	8,0%
Derecho/Criminología/Forense	6,0%	5,5%	2,7%	4,0%	5,4%	5,2%
Ingeniería Civil/Industrial/Naval/Mecán.	3,5%	3,9%	13,5%	13,5%	5,3%	5,6%
Sistemas/Programación	4,1%	4,9%	9,0%	11,2%	5,0%	6,0%
Psicología	4,8%	4,8%	2,2%	2,2%	4,3%	4,3%
Enfermería/Radiología/Instrum.	4,8%	6,0%	1,8%	2,2%	4,3%	5,4%
Indeciso	3,4%	0,3%	5,4%	0,5%	3,7%	0,3%

Diseño gráfico/industrial/moda/etc.	2,9%	3,7%	3,6%	8,1%	3,0%	4,5%
FF.AA./Policía/Serv. Penitenciario	3,3%	2,8%	0,0%	0,5%	2,7%	2,4%
Economía/Actuario	1,6%	2,0%	4,0%	4,0%	2,1%	2,4%
Arquitectura	1,7%	1,8%	2,2%	4,5%	1,8%	2,3%
Otras	12,2%	14,3%	18,9%	16,6%	13,3%	14,6%

La diferencia se vuelve aún más notable al comparar carreras intensivas en matemática como las ingenierías, económicas o sistemas. **El porcentaje de alumnos de escuelas privadas que va a seguir alguna de estas tres áreas asciende al 28,7% mientras que en las públicas sólo llega al 10,8%**. Como contraparte, en el sector público es más alta la elección de carreras terciarias y/o asociadas a los servicios a las personas, como lo son el magisterio, la psicología, la enfermería o las Fuerzas Armadas (25,1% en sector público versus 8,5% en el sector privado).

En cuanto a elección de carreras universitarias y terciarias, **un 68% de los alumnos considera que el programa los ayudó a reflexionar sobre su ocupación futura** y un 57% a "…a conocer más sobre las carreras disponibles que involucran ciencia, tecnología, ingenierías y matemática".

Tabla 42. Porcentaje de alumnos de acuerdo con las afirmaciones de efectos autopercibidos

El programa me ayudó a…	Estatal		Privada		Prom.
	CABA	PBA	con subv.	sin subv.	
reflexionar sobre mi ocupación futura	67,3%	69,7%	66,2%	59,5%	**68,0%**
conocer más sobre carreras STEM	60,3%	59,4%	47,1%	41,6%	**57,1%**

Fuente: cuestionario a alumnos - línea de salida

En la misma dirección, al menos un **82% de los mentores encuestados considera que el programa contribuye a que los estudiantes tomen decisiones más informadas** sobre su futuro laboral y académico.

Desde el punto de vista de los docentes, en las entrevistas manifestaron que **el programa ayudó a los alumnos a conocerse, ver que les gusta hacer y analizar qué les gustaría estudiar.** El ejercicio de tener que adoptar "roles" en la empresa que creaban en AaE sirve para que ellos hagan una prueba de lo que representaría ocupar ese rol en la vida real laboral, lo cual, según los docentes, les permite en muchos casos verificar que les gusta ocupar ese rol o descartarlo.

> *Los chicos, en la práctica, descubren que no son hábiles para determinadas cosas, o sí, y dicen "¡ah!, esto es lo que yo quería". Los ayuda a ver qué es lo que les gusta, yo prefiero cambiarme para la otra. Los lleva a descubrirse, ver sus propios intereses, mirar para adentro de uno, esto me gusta.*

Docente PBA

Algunos en 6to no saben qué quieren hacer, entonces el ponerse con el proyecto se dan cuenta que les gusta o no esto de organizar, de administrar, etc. Un chico que quería ser secretario de finanzas se decidió por esto y otro, cuando le tocó el balance, dijo: "no, esto no es lo mío". Hay chicos que se dieron cuenta de que eran buenos para algo. Se dan cuenta que eran capaces de hacer cosas que pensaban que no podían. ¡Es excelente!
Docente PBA

Hay algunos que te dicen "esto me gustaba y ahora no me gusta mucho" y otros, "si, esto es lo mío". Como que tienen las dos opciones, lo veo positivo. La mayoría en mi curso tenían asimilado "el seguir algo", se dio el confirmar o descartar. Era un curso súper habilidoso.
Docente CABA

Si, algunos habían empezado el año diciendo que iban a estudiar determinada profesión y cambiaron: esto sirve para descubrirse.
Docente CABA

También hubo docentes que resaltaron que puntualmente las charlas de orientación vocacional, los talleres de PdV y los test vocacionales sirvieron para que **reflexionen sobre su futuro académico**. Incluso, en algunos casos generaron los espacios en el marco del programa para ayudarlos a inscribirse en la universidad y orientarlos vocacionalmente.

El taller de la carrera, de dos días, sirvió para que muchos elijan su carrera a futuro. Les sirvió para ver que querían hacer. Los chicos proyectan ir al servicio penitenciario porque es lo que conocen, no conocen a otras carreras. Si la escuela no los lleva a ver las carreras, ni siquiera saben lo que es la universidad.
Docente PBA

PdV me pareció interesante porque los chicos terminan el secundario sin saber qué hacer. Me interesó en particular ayudar a los chicos que se conozcan y orientarlos vocacionalmente. La mayoría de los chicos de 2018 se anotaron en una carrera y este año más todavía. Para mí en años anteriores que no le dábamos bolilla a orientación vocacional, siento que eran menos.
Docente PBA

Los chicos tienen preestablecido un futuro laburando de changas, y esto les abrió la cabeza para inscribirse en la universidad, Muchos se inscribieron en la universidad o un terciario, que antes no pasaba tanto. Pudimos tener el tiempo de ayudarlos a decidirse, este espacio donde realmente los pudimos ayudar..., este tiempo nos permitió eso. Por ejemplo, los ayudamos a inscribirse.
Docente PBA

Una de las tareas de PdV era investigar sobre una carrera que quieran seguir, e investigaron sobre qué querían hacer y lo expusieron. Salieron de la escuela sabiendo hacer un CV, los ayudo un montón.
Docente PBA

Expectativas laborales

Al evaluar la **categoría de ocupación** en la que esperan insertarse los jóvenes vuelven a observarse diferencias significativas entre aquellos que asisten a escuelas públicas y los que

asisten a escuelas privadas. En particular, el número de personas que desean insertarse laboralmente como autónomos es un 6,4% más alto en el sector privado que en el público.

A diferencia de otras variables analizadas **al realizar el análisis antes-después, sí se observa un ligero aumento en la proporción de alumnos que prefiere insertarse laboralmente como empleados**, tanto en el sector de gestión privada como en el público **y estas diferencias, aunque pequeñas, son estadísticamente significativas** al 10% sin controlar por covariables y al 5% al incluir dicho control.

Tabla 43: ¿Bajo qué categoría de ocupación preferirías trabajar en el futuro?

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Ser empleado/a*	36,3%	39,6%	30,5%	33,2%	35,3%	38,4%
Trabajar por mi cuenta*	63,7%	60,4%	69,5%	66,8%	64,7%	61,6%

* Diferencias significativas al 10%

Una explicación posible del aumento de alumnos interesados en insertarse laboralmente bajo relación de dependencia es que hayan experimentado en primera persona lo difícil que puede resultar emprender. A favor de esta hipótesis, al menos un 24% (9 casos) de los mentores que contestaron el cuestionario estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con la frase *"*Me dio la sensación de que algunos de los chicos comenzaron a valorar más el trabajo en dependencia al ver lo difícil que puede resultar emprender*"*.

Vale la pena aclarar que esta variación en las expectativas sobre la categoría de ocupación no es ni positiva ni negativa desde la perspectiva del programa. Uno de sus principales objetivos consiste en preparar a los jóvenes para la transición de la secundaria al mundo del trabajo, independientemente de la categoría de ocupación. De hecho, en el marco de Habilidades para el Siglo XXI y Emprendedorismo se llevó adelante un Taller de Habilidades para el Trabajo que consistía en dos jornadas específicamente orientadas a fortalecer a los jóvenes en el armado de su CV, el uso de motores de búsqueda y cómo desenvolverse en una entrevista laboral.

Para analizar en qué medida el programa logra este objetivo se incluyó una matriz de "condiciones para el empleo" con seis preguntas con una escala de Likert con cinco categorías de respuesta que iban de "Totalmente de acuerdo" a "Totalmente en desacuerdo".

Tabla 44: Promedio por pregunta de la variable "Confianza frente al mundo laboral"

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Puedo conseguir un buen trabajo	4,00	4,01	4,09	4,06	4,02	4,02

Podría hacer bien mi trabajo	3,82	3,87	4,02	4,04	3,86	3,90
Sé qué valoran los empleadores*	3,63	3,72	3,83	3,98	**3,66**	**3,76**
Sé presentarme a una entrevista	3,68	3,73	3,85	3,86	3,71	3,75
Me da miedo no conseguir trabajo	2,54	2,55	2,74	2,83	2,57	2,60
Trabajaría de cualquier cosa	2,93	2,88	3,46	3,42	3,02	2,97
Promedio agregado	**3,43**	**3,46**	**3,67**	**3,71**	**3,48**	**3,50**

* Diferencias significativas al 5%

El promedio de respuestas para cuatro de las seis preguntas (con las escalas ya invertidas para las preguntas 5 y 6 de lógica inversa) **es más alto al finalizar el programa que al iniciarlo**. Esa diferencia es estadísticamente significativa para la pregunta "Sé qué condiciones son valoradas por los empleadores".

Al tomar el promedio de las seis preguntas como una misma variable que refleja la confianza de los alumnos frente al mundo laboral, y controlar por covariables, **se confirman las diferencias antes-después** del programa (significativas al 5%). Las otras covariables positivamente asociadas con la confianza para afrontar el mercado laboral son el nivel socioeconómico, el hecho de ser hombre, estar trabajando en el presente, el nivel de involucramiento en el programa (medido por la cantidad de actividades y talleres en los que participó) y el pertenecer a una escuela privada.

Tabla 45: Regresión del promedio de la variable "Confianza frente al mundo laboral"

	Coef.	Err. std.	p-valor	IC inf	IC sup
Efecto del programa	**0,04**	0,02	0,04	0,00	0,08
Nivel socioeconómico (1-4)	0,08	0,02	0,00	0,04	0,11
Trabajando actualmente	0,18	0,04	0,00	0,10	0,25
Hombre	0,10	0,03	0,01	0,03	0,16
Involucramiento (0-5 actividades)	0,04	0,01	0,00	0,02	0,07
Escuela estatal	-0,19	0,05	0,00	-0,30	-0,09
Constante	3,25	0,09	0,00	3,07	3,43

Desde la perspectiva de los docentes y en relación con el apartado anterior (de expectativas educativas), los talleres dados a los alumnos han sido de gran utilidad para que los chicos adquieran herramientas para incorporarse en el mercado laboral.

> *Algunos estaban más dubitativos respecto del después de la escuela y, después de esto, estaban más enganchado con el tema del CV. Muchos vieron que eran hábiles con las manos y no lo habían pensado, les contribuyó muchísimo.*
> Docente PBA

> *Les dieron un taller de cómo armar un CV, de cómo presentarse en una entrevista y eso me pareció muy piola.*
> Docente PBA

> *Un día vino una chica a dar un taller de capacidades para el trabajo, era como un test de personalidad. Identificaron sus fortalezas y debilidades para el mundo laboral: estuvo muy bueno.*
> Docente PBA

Adicionalmente, los docentes, además de destacar que el programa los ayudaba a conocerse para decidir de qué les gustaría trabajar o estudiar, mencionaron que el programa los ayudaba a vivir una experiencia laboral real, es decir, a enfrentarse a situaciones reales del mundo laboral.

> *Es una experiencia súper positiva, no es que los va a hacer ricos a ellos, pero es haber pasado por la experiencia de: tuviste un error acá, podes fallar y darle para adelante, como en el mundo laboral.*
> Docente CABA

> *El trabajo es ir a hacer cosas que no conocés con personas que no conocés: el programa los hizo transitar eso.*
> Docente CABA

Esto se intensifica cuando los chicos tienen la oportunidad de exponer y, visitar “empresas reales del mundo real”.

> *A mí me parece un programa muy interesante, muy completo, donde los chicos pueden foguearse con la comunidad misma, con capacitaciones, con gente de Junior, con otras escuelas. para mí esto es un condimento importante más allá de si se hizo bien el producto.*
> Docente CABA

> *El impacto fue la seriedad, todos los eventos a los que fueron, las ruedas, las herramientas, los tiempos, se encontraron con “esto va en serio”.*

> *La parte de la rueda de capitalización sirvió para aprender a que vean a otros chicos y aprendan. Abrió cabezas de una forma increíble. El debate fue muy constructivo. Los chicos era la primera vez que se enfrentaban a algo así. Fue maravilloso. Te tiemblan las piernas estando ahí al frente.*
> Docente PBA

> *En 2018 los chicos fueron a ESPN y los chicos salieron fascinados. Y este año pedí ir a una empresa, pero no se pudo. Son chicos que no salen nunca de la escuela, y si bien es un riesgo, los quería sacar y que puedan ver una empresa. Que puedan comparar lo que ellos estaban*

haciendo, verla en una empresa en serio. Son chicos que quizás no van a tener nunca la posibilidad de ver una empresa así.
Docente PBA

Al respecto, hubo docentes que identificaron una oportunidad de mejora para el programa, porque encontraron de tanta utilidad las salidas para el aprendizaje de los chicos que sugerían que se busque la manera de que todos los chicos puedan formar parte de esa experiencia, evitando que sea un "privilegio para unos pocos". Se podría pensar en alguna versión más simple de la que puedan participar todos los alumnos.

Cuando fuimos a la Bolsa de Comercio, iban sólo tres de cada escuela. Lo ideal es que hubieran podido ir todos a la bolsa de comercio, hubiese sido mejor. Tres tuvieron el privilegio de ir y mostraban las fotos del edificio, el centro, todo. Pero ¿por qué unos si y otros no?
Docente PBA

La idea de que los chicos puedan ir a la Bolsa de Comercio, presentarse a otros, para ellos es bárbaro, pero el problema es que siempre son pocos los chicos que pueden participar quizás habría que hacer algún tipo de charla inspiradora para que se sumen más, hasta sugiero que sea fuera de la escuela, de forma más distendida, como una charla TED, convocando a todo el grupo. Con alguna estrategia de juego. La verdad es que siempre hay gente que inspira muchísimo, chicos que hayan pasado por la experiencia del programa. Yo siempre voy con un grupo chico, los ves como "pajaritos mojados". Siempre los mismos colegios reciben los mismos premios.
Docente CABA

Habilidad emprendedora

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas **sobre la habilidad emprendedora de los alumnos**.

El componente de Aprender a Emprender consiste literalmente en la creación de una compañía y la simulación de su operación en el mercado real. Mediante este ejercicio el programa busca potenciar las capacidades y habilidades necesarias para desarrollar un emprendimiento: resolución de problemas, capacidad analítica, trabajo en equipo, creatividad, comunicación, liderazgo e innovación, entre otras.

Para medir el conjunto de **habilidades que se requieren para ser un emprendedor** de forma sintética en una única variable se incluyó en el cuestionario una matriz de once preguntas con una escala Likert de cinco categorías desde "Totalmente de acuerdo" a "Totalmente en desacuerdo". **Los valores promedios observados para siete de los once ítems fue mayor en la línea de salida que en la línea de base.**

Tabla 46: Promedio por pregunta de la variable "Habilidades emprendedoras"

Respuesta	Estatal	Privada	Total

	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Mis ideas y acciones son originales*	3,39	3,45	3,43	3,55	**3,39**	**3,47**
Me gusta probar cosas nuevas	4,00	3,94	4,10	4,11	4,02	3,97
Puedo trabajar con otras personas	4,10	4,09	4,13	4,09	4,10	4,09
Propongo mis ideas al equipo	3,68	3,64	3,78	3,83	3,70	3,68
Me responsabilizo por mí y mi grupo	3,80	3,77	4,04	4,01	3,85	3,81
Me siento cómodo en público	3,08	3,10	3,22	3,31	3,11	3,14
Me esfuerzo ante las dificultades	3,80	3,81	3,93	3,96	3,82	3,84
Afronto situaciones inesperadas*	3,33	3,42	3,54	3,62	**3,37**	**3,45**
Resuelvo la mayoría de los problemas	4,11	4,12	4,24	4,26	4,13	4,15
Permanezco calmo ante dificultades	3,56	3,63	3,57	3,65	3,57	3,63
Promedio agregado	3,67	3,68	3,77	3,81	3,69	3,70

* Diferencias significativas al 5%

Si se analiza el promedio agregado de las once preguntas sin controlar por covariables no se observan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, al analizar las preguntas individualmente si se observan diferencias en el caso específico de dos ítems: “Mis ideas y acciones son en general originales” y “Puedo afrontar situaciones inesperadas”.

Al corregir los errores estándar de la regresión antes-después por clúster de escuelas y controlar por covariables si se observan diferencias significativas al 10% en la variable de habilidades emprendedoras. Aunque vale aclarar nuevamente que la magnitud de dicho efecto es muy pequeña.

Tabla 47: Regresión del promedio de la variable “Habilidades emprendedoras”

	Coef.	Err. std.	p-valor	IC inf,	IC sup.
Efecto del programa	**0,03**	0,02	0,10	0,00	0,06
Nivel socioeconómico (rango 1-4)	0,10	0,01	0,00	0,07	0,13
Dedicó más de seis horas semanales	0,07	0,03	0,04	0,00	0,13
Trabaja actualmente	0,21	0,04	0,00	0,14	0,28

Hombre	0,11	0,03	0,00	0,05	0,17
Involucramiento (0-5 actividades)	0,06	0,01	0,00	0,04	0,08
Escuela estatal	-0,02	0,06	0,71	-0,13	0,09
Constante	3,25	0,08	0,00	3,10	3,40

Al respecto, se consultó a los docentes si el programa contribuye a mejorar determinadas habilidades para emprender (o para el trabajo). En la siguiente tabla se muestran sus respuestas.

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas **sobre la percepción docente de la habilidad emprendedora de los alumnos**.

Tabla 48: Porcentaje de docentes que opina que el programa contribuye a mejorar las "Habilidades emprendedoras"

	Total
Habilidades para la toma de decisiones	94,6%
Habilidades de negociación/acuerdos	89,3%
Compromiso y responsabilidad	87,5%
Habilidades de liderazgo	89,3%
Capacidad de coordinar actividades	83,0%
Capacidad de motivar a otros	77,7%
Habilidades de planificación/ manejo de proyectos y plazos	82,1%
Puntualidad	56,3%
Habilidades para hacer presentaciones	74,1%
Sentido de la iniciativa y proactividad	82,1%
Habilidad para hacer contactos con otras personas	81,3%
Perseverancia	79,5%
Creatividad	90,2%
Habilidades para resolver problemas/manejo de riesgos	81,3%

Habilidades para el trabajo en equipo	92,0%
Habilidades de empleabilidad	83,9%

Fuente: Encuesta a docentes - línea de salida

En línea con las distintas habilidades que hacen a un emprendedor, los docentes hicieron hincapié en cómo se iban configurando los distintos roles a medida que se iba desarrollando el proyecto. Incluso fueron surgiendo roles informalmente, diferentes a los que se habían establecido inicialmente. Hubo muchos líderes informales que fueron clave para que las empresas puedan salir adelante. Asimismo, esos líderes también pasaban por muchas situaciones en las que el proyecto los desbordaba y tenían que aprender a sobrellevarlas y volver a encauzar su rol. También surgieron casos de puestos directivos en los cuales el liderazgo no se daba exitosamente. Esto refleja cómo **el programa les hacía vivir una experiencia laboral de la vida real en la cual los roles de liderazgo y del equipo se ponen en juego, con sus aspectos positivos y negativos**.

> *Pablo era un director, pero también un muy buen líder, con una delegación efectiva en su equipo. Un día me dijo: "yo me voy a bajar porque siento que no estoy dando todo". Pero después hicimos una actividad para que siga con el liderazgo.*
> Docente PBA

> *En Aprender a Emprender se pone de manifiesto el tema de liderazgo. Una chica se puso como gerente de Marketing pero terminó siendo la que lideró el proceso productivo. ¡Ahí se jugó el liderazgo natural!*
> Docente PBA

> *Había una chica este año que terminaba siempre sacando las papas del fuego. Hablé con ella y le dije que era responsable, prolija, etc., pero que no tenía que hacer todo ella. En esta comunicación, en el diálogo, tenés que reflexionar con ella qué técnicas tiene y que tiene que mejorar y ella aprendió a descubrir qué habilidades tiene y que tiene que mejorar para ser una mejor líder y poder hacer trabajar a los demás también.*
> Docente CABA

En relación con la **habilidad de trabajo en equipo** varios de los docentes entrevistados coincidieron en que esta es una de las habilidades más abordadas en AaE. Incluso muchos hicieron hincapié en la falta de costumbre que tienen los chicos de trabajar en equipo en la escuela en general.

> *Para mí la competencia más importante que permitió desarrollar es el trabajo en equipo. Los fortaleció mucho más. Ya eran muy unidos. Pero aprendieron a trabajar en equipo, a que si uno hace algo mal hay que ayudarlo y no dejarlo solo. No hay que mirar para el costado sino ayudar.*
> Docente PBA

> *El programa ayudó a desarrollar el trabajo grupal, no lo tienen tan incorporado esto de trabajar en grupo.*
> Docente PBA

> *Yo arranqué con dos grupos separados, podría decirse. Después esos grupos se hicieron un solo grupo y esto fue a través de las dinámicas. En el equipo trabajaron por el bien común. Las*

dinámicas trabajaban cómo hacer algo en equipo, estaban hechas para que vean que la vida es en sociedad y que es con un otro.
Docente PBA

Como vos los obligas, no les queda otra que trabajar con otros. Terminaron un poco más unidos. También se dieron cuenta de que tienen que hacer esto en cualquier lugar de trabajo, siempre tengo que tener empatía.
Docente PBA

Era un grupo que se llevaban muy mal, pero a la hora de trabajar en el proyecto eran como una roca, pudieron trabajar en equipo a pesar de las diferencias.
Docente CABA

En otros casos, los grupos no lograron resolver sus diferencias y trabajar en equipo exitosamente. Los docentes indican que, análogamente con lo mencionado para el liderazgo, surgían situaciones en las que una persona (o unos pocos) se hacían cargo del trabajo de todo el equipo o que habían surgido conflictos que desalentaron a todo el grupo. Igualmente, lo que destacan como positivo los docentes era que, aún en estos casos, el programa había llevado a los chicos a vivir este tipo de experiencia y a evidenciar que la falta de trabajo en equipo puede llevar a un mal desempeño del trabajo en general.

No logramos trabajar realmente en equipo. Y ellos mismos se dieron cuenta de que no habían trabajado bien en equipo. Ellos estuvieron premiados en varias categorías en el teatro, pero bueno, no ganamos. Y yo creo que era porque nos faltó trabajar en equipo. Mi esfuerzo fue tratar de unirlos a ellos, pero había mucho ego en los chicos.
Docente PBA

Se vio el trabajo individual. El grupo no funcionaba y una de las chicas terminó el producto igual aun estando enferma. Lo bueno fue que ellos pudieron charlar los conflictos del grupo. Un día hicimos una charla grupal para expresar sus problemas, ellos decían que esto había empeorado todo, pero yo les decía: "¿no será que estaba de antes?" Pudimos trabajarlo en el marco del programa.
Docente PBA

En este caso no lograron trabajar bien en equipo, pero el hecho de haber podido hablar sobre estos conflictos en la escuela, tiene también una beta positiva. Pudieron manifestar el "no se logró", "no se tiene esto o no se cuenta con esto como equipo", poder descubrir la problemática y aun cuando no supieron cómo resolverla, fue positivo.
Docente CABA

Logró integrar, pero no lo suficiente como para que trabajen bien en equipo. El proyecto es bueno, es integrador. Pero no hay programa que funcione en donde la violencia está permanentemente en la sociedad, una palabra mal dicha ya es un conflicto que lleva a la violencia. No hay programa que logre mermar estas situaciones. Creo que el programa tiene que seguir, tiene que existir. pero no le pidamos que cambie esto.
Docente CABA

Adicionalmente, se incorporó otra matriz de cuatro preguntas con la misma escala Likert pero orientada directamente a medir la propensión a emprender de los alumnos.

Tabla 49: Promedio por pregunta de la variable "Propensión a emprender"

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Me gustaría iniciar un emprend.*	3,80	3,71	3,97	3,83	**3,83**	**3,73**
Sé cómo iniciar mi propio emprend.*	3,29	3,51	3,33	3,78	**3,29**	**3,56**
Cualquiera puede emprender	3,95	3,95	3,78	3,94	3,92	3,95
Quiero ser mi propio jefe	3,84	3,82	3,99	3,82	3,86	3,82
Promedio agregado	**3,72**	**3,75**	**3,77**	**3,84**	**3,73**	**3,76**

Fuente: base de datos antes-después
* Diferencias significativas al 5%

Nuevamente si se analiza el promedio de la variable agrupando los cuatro ítems se observa una pequeña variación antes-después pero no es estadísticamente significativa. Al repetir el análisis por pregunta, al menos a primera vista, llama la atención que el promedio de las respuestas a la pregunta *"*Me gustaría iniciar un emprendimiento propio algún día*"* sea más bajo después que antes del programa. Sin embargo, no es difícil pensar que tras exponerse a la dificultad y presión que implica desarrollar un emprendimiento algunos jóvenes hayan cambiado de opinión. Los resultados del ítem *"*Quiero ser mi propio jefe*"* apuntan en la misma dirección (aunque no sean estadísticamente significativos).

Estos resultados no contradicen que los jóvenes hayan aprendido a desarrollar un emprendimiento, de hecho, el ítem "Sé lo que requiere iniciar mi propio emprendimiento*"* si presenta diferencias positivas y significativas al realizar el análisis antes-después. En la misma dirección, al analizar las respuestas a la pregunta "¿Creés que contás con las habilidades y conocimientos para iniciar un emprendimiento propio?" se observa un incremento (estadísticamente significativo al 1%) en los alumnos que responden positivamente.

Tabla 50: ¿Creés que contás con las habilidades y conocimientos para iniciar un emprendimiento propio?

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	Antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
No	16,0%	15,6%	12,3%	10,0%	15,4%	14,7%
Sí	29,9%	33,2%	35,9%	52,7%	31,0%	36,6%
No sé	54,0%	51,2%	51,8%	37,3%	53,7%	48,7%

Al analizar el promedio agregado de la variable "propensión a emprender" controlando por covariables nuevamente **se encuentran diferencias pequeñas pero significativas al 5%.**

Tabla 51: Regresión del promedio de la variable "Propensión a emprender"

	Coef.	Err. std.	p-valor	IC inf	IC sup
Efecto del programa	**0,05**	0,02	0,05	0,00	0,09
Nivel socioeconómico (rango 1-4)	0,04	0,02	0,07	0,00	0,08
Dedicó más de seis horas semanales	0,09	0,04	0,04	0,01	0,17
Trabaja actualmente	0,10	0,05	0,07	-0,01	0,20
Padre y/o madre migrante	0,11	0,05	0,03	0,01	0,21
Involucramiento (0-5 actividades)	0,05	0,02	0,00	0,02	0,08
Escuela estatal	-0,08	0,08	0,32	-0,24	0,08
Constante	3,54	0,12	0,00	3,30	3,78

Un hallazgo particularmente interesante que surge del análisis antes-después de las variables de **habilidades emprendedoras y propensión a emprender es que en ambos casos los coeficientes de las variables utilizadas para medir el nivel de involucramiento resultaron ser estadísticamente significativas** ("Involucramiento [0-5 actividades]" y "Dedicó más de seis horas semanales"). Otra cuestión para destacar es que quienes actualmente se encuentran trabajando, y por lo tanto ya tienen experiencia en el mundo laboral, efectivamente presentan niveles más altos de habilidad emprendedora y propensión a emprender.

Estos mismos hallazgos se repiten al correr una regresión logística donde la variable dependiente toma valor 1 cuando los jóvenes respondieron afirmativamente a la pregunta *"*¿Creés que contás con las habilidades y conocimientos para iniciar un emprendimiento propio?*"* y 0 en cualquier otro caso.

Tabla 52: Regresión logística. "¿Creés que contás con las habilidades y conocimientos para iniciar un emprendimiento propio?" (efectos marginales)

	dy/dx	Err. std.	p-valor	IC inf.	IC sup.

Efecto del programa	**0,06**	0,02	0,00	0,03	0,10
Dedicó más de seis horas semanales	0,10	0,03	0,00	0,05	0,15
Trabaja actualmente	0,13	0,03	0,00	0,07	0,19
Involucramiento (0-5 actividades)	0,03	0,01	0,00	0,01	0,05
Escuela estatal	-0,15	0,05	0,00	-0,25	-0,05

Desde el punto de vista de los docentes, cuando consultábamos en las entrevistas si consideraban que a partir de esta experiencia los alumnos se pueden haber sentido seducidos por la idea de desarrollar su propio emprendimiento, surgieron algunos pocos casos en que la respuesta era afirmativa o que comentaban que los chicos ya estaban trabajando en un proyecto propio de forma incipiente, aunque siempre eran casos muy específicos en un grupo.

Varios chicos armaron sus emprendimientos de otras cuestiones. Varias chicas empezaron sus emprendimientos, lo lanzaron por Facebook, las redes, se pueden organizar de otra manera. Docente PBA

Ninguno dijo: "salgo de acá y emprendo", bueno, dos chicas, ponele un 10%. Igual, en mi caso, lo hice en 5to. año.
Docente PBA

Sí, uno de los chicos empezó a armar su propio microemprendimiento. Empezó a fijarse las estrategias.
Docente CABA

En donde hubo mucho consenso entre los docentes era al manifestar que para ellos el programa contribuyó a **mostrarles que emprender era una posibilidad para los alumnos y a brindarles herramientas para hacerlo en caso de querer desarrollarlo**. Adicionalmente, **estas herramientas fueron encontradas útiles también para el mundo laboral, en caso de no querer emprender**.

No surgió al momento un caso que quiera emprender, pero "la semillita está puesta". Porque los chicos empiezan a hacer cosas con nada, los chicos transitan la experiencia. Una cosa es leer lo que hizo Mc Donald´s y otra cosa es empezar un proyecto de la nada y lograr algo, eso es fantástico. Incluso después se peleaban por las ganancias.
Docente CABA

El programa les abre la cabeza. Entienden que no es o estudio o empleado, que hay un tercer camino. Si les re quedó.
Docente PBA

A ellos les da herramientas para tener una iniciativa económica en su vida. Por lo general acá ellos quieren ser todos policías. Esto les da una alternativa. Les da una idea de cómo emprender o si trabajan en una empresa al menos conocer cómo se organizan.

Docente PBA

Para un técnico es muy importante el emprendedurismo, principalmente por cómo está el mercado hoy. Darles herramientas para que ellos puedan emprender es súper importante. Ellos tienen mucha iniciativa, voluntad, son creativos, y Junior fue quien los ayudó a formarlos en un perfil emprendedor.
Docente CABA

Algunos grupos incluso estaban entusiasmados con la idea de seguir comercializando el producto que se desarrolló en el marco del programa.

Sí, estaban interesados con emprender, de hecho, los productos que hacían en AaE tenían intenciones de seguir comercializándolos.
Docente CABA

No me pasó mucho de que quieran emprender su propio emprendimiento, pero sí que algunos quieran seguir el proyecto en las vacaciones.
Docente CABA
Hay cinco o seis chicos que siguen con el proyecto. Siguen produciendo y mantienen el puestito en Agronomía. Hacíamos cortinas con Tetra-Pack, precisamos más de mil cartones de leche para producir una sola cortina. No hicimos más porque no nos dio el tiempo. Fue hermoso.
Docente PBA

Habilidades socioemocionales

Autocontrol

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas **sobre la habilidad autocontrol de los alumnos**.

La variable autocontrol se midió a través de una matriz de once preguntas con una escala Likert de cinco categorías desde “Nada parecido a mi” a “Muy parecido a mí”. Sólo para uno sólo de los ítems *“*Hay veces que no puedo dejar de hacer algo, incluso cuando sé que está mal*”* se encontraron diferencias significativas (al 1%) al realizar el análisis antes-después.

Tabla 53: Promedio por pregunta de la variable “Autocontrol”

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Me cuesta cambiar malos hábitos	3,17	3,15	3,10	3,04	3,16	3,13
Me distraigo fácilmente	2,66	2,66	2,72	2,68	2,67	2,66
Suelo utilizar malas palabras	2,95	2,98	2,90	2,89	2,94	2,97

No hago cosas malas aun si son divertidas	3,09	3,16	3,29	3,31	3,12	3,18
Puedo resistir las tentaciones	3,10	3,13	3,23	3,28	3,12	3,16
Tengo una fuerte autodisciplina	2,97	2,97	3,45	3,38	3,05	3,04
Me distraigo y no hago la tarea	2,51	2,50	2,65	2,65	2,54	2,53
Hago cosas que lamento después	2,95	2,94	3,25	3,28	3,00	3,00
Hago cosas que sé que están mal*	3,28	3,42	3,50	3,64	**3,32**	**3,45**
Hago cosas sin pensar	3,31	3,41	3,71	3,70	3,38	3,46
Respeto los momentos de la clase	3,83	3,83	3,75	3,67	3,81	3,80
Promedio agregado	**3,07**	**3,10**	**3,23**	**3,23**	**3,10**	**3,13**

* Diferencias significativas al 1%

Al realizar la regresión del promedio agregado y controlar por clústers y covariables tampoco se identificó un efecto significativo del programa sobre la variable autocontrol. El único hallazgo para destacar es que, en línea con lo esperado, los jóvenes repitentes muestran un nivel de autocontrol estadísticamente menor que sus pares y esta brecha se reduce tras el programa.

Tabla 54: Diferencia antes-después entre repitentes y no repitente en el promedio agregado de la variable "Autocontrol"

Respuesta	antes*	desp.*
Repitente	2,95	3,03
No repitente	3,15	3,16

Diferencias significativas al *1%

Autoestima

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas **sobre la habilidad autoestima de los alumnos**.

La variable autoestima se midió a través de escala de Rosenberg, una matriz de diez preguntas con una escala Likert de cuatro categorías desde "Muy en desacuerdo" a "Muy de acuerdo". Al realizar el análisis antes-después lo primero que hay que destacar es que **los valores promedios son superiores tras el programa en nueve de los diez ítems (y tres de estas son significativas al 5% y 1 al 10%)**. A su vez, estas diferencias se reflejan en el promedio agregado

de las variables cuya diferencia antes-después es estadísticamente significativa al 5%. Hay que destacar también que los alumnos de escuela privada presentan un nivel promedio mayor para nueve de los diez ítems que sus pares de la escuela pública.

Tabla 55: Promedio por pregunta de la variable "Autoestima"

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Soy una persona digna de aprecio**	3,15	3,20	3,36	3,48	**3,19**	**3,25**
Tengo cualidades buenas*	3,18	3,22	3,39	3,46	**3,22**	**3,26**
Soy capaz de hacer las cosas bien	3,17	3,21	3,35	3,43	3,20	3,24
Tengo una actitud positiva de mí**	2,97	3,02	3,00	3,17	**2,98**	**3,05**
Estoy satisfecho con cómo soy	2,89	2,94	2,95	2,94	2,90	2,94
No tengo de qué enorgullecerme	2,65	2,70	2,92	2,85	2,70	2,73
Soy un fracasado	3,02	3,01	3,17	3,19	3,05	3,04
Me gustaría respetarme más	2,31	2,39	2,46	2,59	2,34	2,43
Pienso que soy un inútil**	2,67	2,73	2,95	2,94	**2,72**	**2,76**
Creo que no soy una buena persona	2,76	2,78	2,92	2,98	2,79	2,81
Promedio agregado**	**2,88**	**2,92**	**3,05**	**3,10**	**2,91**	**2,95**

Diferencias significativas al *1% y **5%

Al realizar la regresión **se confirma la presencia de un efecto de magnitud pequeña, pero positivo y estadísticamente significativo** (al 1%) del programa sobre la variable de autoestima.

Tabla 56: Regresión del promedio de la variable "Autoestima"

	Coef.	Err. std.	p-valor	IC inf.	IC sup.
Efecto del programa	**0,04**	0,02	0,01	0,01	0,07
Nivel socioeconómico (rango 1-4)	0,08	0,02	0,00	0,05	0,11
Dedicó más de seis horas semanales	0,07	0,03	0,02	0,01	0,12
Trabaja actualmente	0,12	0,04	0,00	0,04	0,21

Padre y/o madre migrante	-0,06	0,04	0,13	-0,13	0,02
Repitente	0,09	0,03	0,01	0,02	0,15
Hombre	0,03	0,01	0,00	0,01	0,05
Involucramiento (1-5 actividades)	-0,10	0,06	0,11	-0,22	0,02
Escuela estatal	2,68	0,08	0,00	2,52	2,83

Para evaluar la perspectiva de los docentes de la habilidad de autoestima, se consultó a los docentes mediante la encuesta si **consideraban que el proyecto implicaba un desafío para los chicos**. El 78% de ellos respondieron que estaban de acuerdo con esta afirmación.

Asimismo, en la entrevista se ha consultado qué resultados a tenido para los alumnos haberse enfrentado a este desafío, con el objeto de entender si haber resuelto favorablemente estos desafíos podrían tener implicancias positivas en su autoestima.

> *Hubo un cambio en la autoestima y en el trabajo en equipo, chicos que a principio de año estuvieron opacados terminaron vendiendo a full, super enganchados con las redes, se vieron los cambios.*
> Docente PBA

> *El programa les enseñó a confiar en ellos. Era obligatorio para el programa confiar en sí mismos, creer en sus potencialidades, que ellos pueden, al principio costó, pero se logró sobre el final.*
> Docente CABA

> *Hicimos un trabajo muy fuerte, los chicos están acostumbrados a vivir una vida triste y ellos se dieron cuenta que pueden hacer los cambios que quieren, que pueden vivir la vida que quieren. Me quedo una frase que me dijo uno: "Marta, esto pasa en las películas nada más". Pero pasa, le decía yo.*
> Docente PBA

> *Yo creo que el programa ayuda para que vean su potencial. Un chico tuvo mucha habilidad para pensar el producto, otro pensó el logo, son chicos muy habilidosos y los llevó a darse cuenta de que pueden hacer un poco más.*
> Docente PBA

En este sentido, una de las actividades que más contribuyó a que se sientan desafiados y que hayan podido superar ese desafío fue la actividad de la visita a la bolsa de comercio, en donde tenían que exponer su producto y los resultados de su emprendimiento en público. Muchos docentes destacaban que los alumnos nunca se habían enfrentado ante una situación similar.

> *Eran chicos que ni se animaban a hablar en público y se pararon y hablaron en público. Fue un orgullo para ellos y para la escuela. Había escuelas que tenían otros recursos, mejor vestidos y otro equipamiento, y estaban al nivel.*

Docente PBA

Para mí la actividad de la Bolsa fue un aprendizaje. Si le cuesta a un adulto exponer ante público, imaginate a un chico. Entonces sirve como un desafío.
Docente PBA

Una de mis alumnas es la que más acciones vendió de la escuela. Esa noche la llamé y llorando me dijo que ella estaba sola, que salió sola a hablar al escenario. Los otros chicos que la iban acompañar se bajaron y la dejaron sola. Pero ella estaba muy emocionada, que se animó sola, que conoció la Bolsa y que pudo superarlo. Ahí dije "wow…, funciona". Docente PBA

Cuando salían a las actividades extracurriculares me decían que los hacía sentir importantes.
Docente CABA

Otra variable que los docentes indicaban que el programa había contribuido a desarrollar, en relación con la autoestima, era la **autonomía**. Al desarrollar la autoestima, se sentían confiados de poder desenvolverse solos. En ese sentido, muchos docentes destacaban que la escuela no los acostumbra mucho a eso, ya que en general los acompaña a resolver los problemas.

Se ven enfrentados a una realidad que por ahí no estaban tan enfrentados. esto de tener que presentarse en una empresa a ir a una charla, tener que ir solos a las capacitaciones, es totalmente formador para ellos.
Docente CABA

Yo creo que han logrado autonomía, es más, me lo han demostrado, a veces no los podíamos acompañar (yo salía y dejaba tres cursos sin profesor y todo lo que eso genera), y ellos decían que iban solos. Me gustaba que ellos logren eso.
Docente CABA

Para mí el programa ayuda a desarrollar la autonomía. Ellos fijaron sus objetivos, el rol de cada uno. Costó porque siempre hay alguien que les salva las papas y acá les ayudó a hacerse responsables. En esta oportunidad no quise malcriarlos. Cuando fuimos al shopping era: "¿cómo vamos?", y yo les decía: "averigüen ustedes". Se perdieron, se mataron de risa.
Docente PBA

Habilidad Social

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas **sobre la habilidad social de los alumnos**.

La variable habilidad social se midió con una matriz de nueve preguntas con una escala Likert de cuatro categorías que van de "Me pasa muy poco" a "Me pasa mucho". **Al analizar las diferencias-antes después no se identifican cambios significativos ni a nivel individual de cada pregunta ni a nivel del promedio agregado de la variable**. Vuelve a verificarse que los alumnos de escuelas privadas presentan valores más altos para los nueve ítems considerados.

Tabla 57: Promedio por pregunta de la variable "Habilidad Social"

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Me cuesta que otros me escuchen	2,85	2,84	2,90	2,94	2,86	2,85
Prefiero no dar mi opinión	3,09	3,13	3,23	3,23	3,12	3,15
Me dejo influir demasiado	3,08	3,07	2,91	2,94	3,05	3,04
Puedo expresar mis diferencias	2,63	2,68	2,90	2,91	2,68	2,72
Me cuesta llegar a acuerdos	2,91	2,91	2,97	2,90	2,92	2,91
Me es fácil relacionarme	2,48	2,46	2,65	2,59	2,51	2,48
Resuelvo las diferencias sin pelear	2,72	2,71	2,99	2,96	2,77	2,75
Me cuesta expresar mis opiniones	2,52	2,55	2,66	2,72	2,54	2,58
Me gusta escuchar a otros	3,09	3,06	3,35	3,23	3,13	3,09
Promedio agregado	**2,82**	**2,82**	**2,95**	**2,96**	**2,84**	**2,84**

Al analizar la salida de la regresión de la variable controlando por clústers y covariables, se confirma que las diferencias antes-después son no significativas. Vale notar, además, que en línea con lo que uno esperaría el hecho de trabajar actualmente, involucrarse más con el programa y el nivel socioeconómico están positivamente relacionados con la habilidad social, mientras que el hecho de provenir de un hogar migrante o haber repetido algún año está negativamente relacionado.

Tabla 58: Regresión del promedio de la variable "Habilidad social"

	Coef.	Err. std.	p-valor	IC inf.	IC sup.
Efecto del programa	0,00	0,01	0,66	-0,03	0,02
Nivel socioeconómico (rango 1-4)	0,07	0,01	0,00	0,04	0,09
Dedicó más de seis horas semanales	0,08	0,03	0,00	0,03	0,13
Trabaja actualmente	0,13	0,03	0,00	0,08	0,19
Vive con ambos padres	-0,05	0,02	0,04	-0,10	0,00

Padre y/o madre migrante	-0,08	0,02	0,00	-0,12	-0,03
Repitente	-0,05	0,03	0,08	-0,11	0,01
Involucramiento (0-5 actividades)	0,02	0,01	0,00	0,01	0,04
Escuela estatal	-0,03	0,04	0,54	-0,12	0,06
Constante	2,68	0,07	0,00	2,54	2,82

Desde el punto de vista de los docentes, los talleres de habilidades socioemocionales desarrollados en el marco del programa, principalmente al implementar PdV, **fueron de gran utilidad para que los chicos se conozcan a sí mismos, reflexionen sobre sus problemas y sentimientos y, en muchos casos, se abran al resto del grupo expresando sus emociones y contando lo que les pasaba**.

> *Cuando un adolescente con derechos vulnerados se encuentra en un espacio que no tiene en su hogar, se abre. Me hablaron de abuso, de problemas en el hogar. Es muy delicado, se abren cosas que después no sabés cómo manejar. Hoy tengo contacto a diario con muchos de los alumnos de forma personal.*
> Docente PBA

> *Cien por ciento ayudó a que cuenten sus problemas. El vínculo siempre estuvo latente. Salieron también problemas familiares, compartiendo con los compañeros sin ningún temor.*
> Docente PBA

> *En el grupo de 2018 estaban peleados y se unieron. Incluso una chica pidió que no jodan más con el tema del paraguayo, porque ella había sido abusada por un paraguayo. Fue difícil de manejar. En 2019 no ocurrió mucho que se abran.*
> Docente PBA

> *PdV los ayudaba a conocerse y reconocerse, a perder la vergüenza, al diálogo, a escucharse y escuchar, a preguntar, descubren cosas de ellos mismo, a pensar que querían hacer, que iban a estudiar, que tipo de trabajo podían hacer para sentirse realizados.*
> Docente PBA

> *Hubo una actividad, la de los cuatro cuadrantes, en la que éramos 25/30 alumnos. Los chicos reflexionaron sobre su vida. Tenían que plantear una persona que admiraran y por qué, un sueño, un miedo. Fue súper enriquecedora. Ellos sentían la necesidad de compartirlo constantemente.*
> Docente PBA

Empatía

Tablero interactivo disponible: en el siguiente LINK se puede acceder a un tablero interactivo con visualizaciones complementarias a las tablas **sobre la habilidad empatía de los alumnos**.

La variable empatía se midió con una matriz de 12 preguntas con una escala Likert de cinco categorías que van de “Nada parecido a mí” a “Muy parecido a mí”. Al analizar las diferencias a nivel individual llama la atención que **para diez de los 12 ítems considerados los promedios de la línea de salida sean inferiores a los de línea de base (dos de ellos significativos al 10% y otros 2 al 5%).** De cualquier forma, las diferencias a nivel agregado no son estadísticamente significativas. Lo que sí vale la pena notar es que tal como uno esperaría, en la dimensión de empatía efectivamente no se observan diferencias entre el sector público y el privado.

Tabla 59: Promedio por pregunta de la variable “Empatía”

Respuesta	Estatal		Privada		Total	
	antes	desp.	antes	desp.	antes	desp.
Me entristece ver un amigo mal	3,11	3,02	3,12	3,10	3,11	3,04
Los sentimientos de otros me afectan	2,95	2,90	2,97	2,89	2,95	2,90
Me entristece ver gente llorando	3,04	2,99	2,80	2,91	3,00	2,98
Comprendo cómo se siente otro	3,79	3,73	3,74	3,65	3,78	3,72
Noto si un amigo tiene miedo	3,50	3,49	3,60	3,70	3,52	3,52
Me entristece ver cosas tristes	3,19	3,11	3,15	3,03	3,19	3,10
Sé cómo sienten los demás	3,47	3,48	3,73	3,71	3,51	3,52
Me doy cuenta si otro está contento	3,95	3,92	4,13	4,11	3,98	3,96
Me doy cuenta si otro está enojado	4,18	4,08	4,23	4,17	4,19	4,10
Si un amigo está mal, lo ayudo	4,39	4,31	4,34	4,34	4,38	4,32
Si una persona está mal, la ayudo	3,93	3,97	4,03	4,00	3,94	3,98
Soy agradecido con quien me ayuda	4,57	4,51	4,60	4,47	4,57	4,51
Promedio agregado	3,67	3,63	3,70	3,67	3,68	3,64

Al analizar la salida de la regresión de la variable controlando por clústers y covariables, las diferencias antes-después sí pasan a ser estadísticamente significativas. Es difícil especular sobre un motivo del descenso de la empatía, y más aún uno asociado al desarrollo del programa.

Tabla 60: Regresión del promedio de la variable "Empatía"

	Coef.	Err. std.	p-valor	IC inf.	IC sup.
Efecto del programa	**-0,04**	0,02	0,01	-0,07	-0,01
Nivel socioeconómico (rango 1-4)	0,03	0,02	0,16	-0,01	0,06
Padre y/o madre migrante	-0,10	0,04	0,02	-0,18	-0,02
Hombre	-0,37	0,04	0,00	-0,44	-0,30
Escuela estatal	-0,01	0,06	0,84	-0,14	0,11
Constante	3,81	0,09	0,00	3,63	3,99

Pero más allá de esta particularidad, **hay la marcada diferencia de género en los niveles de empatía (estadísticamente significativa al 1%)**. Más concretamente, los hombres presentan valores de 0,55 desvíos estándares menos que las mujeres en el promedio de la escala de empatía.

Tabla 61: Diferencia antes-después entre hombres y mujeres en el promedio agregado de la variable "Empatía"

Respuesta	antes*	desp. *
Hombre	3,45	3,45
Mujer	3,84	3,77

Diferencias significativas al *1%

Conclusiones

- **Los principales actores del programa —alumnos, docentes y mentores— valoraron positivamente su experiencia con el programa.** En concreto, en una escala de satisfacción de uno a diez, 74,2% de los alumnos contestó con un nivel mayor o igual siete. Por su parte, el 91,5% de los docentes dice que volvería a aplicar el programa y un 92% de los mentores dice estar algo o muy satisfecho con su participación.

- Más allá del análisis a nivel de los alumnos, es importante destacar que **un 75% de los docentes considera que ha incorporado cambios en su práctica docente** a partir de su experiencia en el programa.

- **Docentes, alumnos y mentores coinciden en su percepción de que el programa tiene el potencial de generar cambios positivos.** Por ejemplo, 76% de los mentores considera que el programa puede contribuir a que los estudiantes tomen decisiones más informadas sobre su futuro laboral y académico. Por su parte, el porcentaje de docentes que percibe que el programa ha contribuido a generar cambios positivos en los alumnos supera el 80%. Y, en promedio, un 62% de los alumnos está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el programa los ha ayudado a reflexionar sobre su proyecto a futuro, mejorar la relación con sus compañeros y/o a reconocer sus fortalezas.

- **Los cambios percibidos por mentores, alumnos y docentes se verifican en gran medida por el análisis antes-después de los cuestionarios de alumnos. De las diez variables de resultado analizadas se hallaron diferencias positivas en siete:**
    - Clima escolar.
    - Expectativas educativas.
    - Confianza laboral.
    - Habilidad emprendedora.
    - Propensión a emprender.
    - Autocontrol.
    - Autoestima.

  De las siete variables en las que se observó una diferencia antes-después, tres resultaron estadísticamente significativas: Confianza laboral, Propensión a emprender y Autoestima.

  Las respuestas a los cuestionarios de docentes y mentores parecen apoyar estos hallazgos, especialmente en lo referido a los cambios observados en variables vinculadas a la empleabilidad y a las habilidades emprendedoras. La proporción de docentes de acuerdo o totalmente de acuerdo para los 16 ítems de la matriz utilizada para medir cambios percibidos en habilidades emprendedoras no descendió del 78%, a excepción del ítem puntualidad.

  De las entrevistas realizadas a docentes, se encontró una gran coincidencia en los testimonios respecto de que el programa es de gran utilidad para que los chicos tengan una experiencia real, similar al mundo laboral. Esto contribuye a su autoconocimiento y les permite reflexionar sobre su futuro laboral y académico. Por otro lado, mencionan que las principales habilidades que el programa contribuía a desarrollar eran el trabajo en equipo y la autoestima.

- **Por otra parte, hubo tres variables en las que se observaron variaciones antes-después negativas**: **Interés en la escuela, Habilidad social y Empatía, aunque sólo esta última resultó estadísticamente significativa.**

  Nuevamente, las respuestas del cuestionario docente parecen ir en la misma dirección en relación con la ausencia de efectos en el desempeño escolar en general. Por ejemplo,

menos de la mitad considera que el programa contribuyó a que los jóvenes mejoren su desempeño académico.

- **La magnitud de los efectos hallados a través del análisis antes-después son relativamente pequeñas en el orden de los 0,05-0,08 desvíos estándar**.

- **El perfil socioeconómico y demográfico de los alumnos difiere fuertemente entre escuelas públicas y privadas.**
    - Las escuelas públicas poseen mayor proporción de alumnos inmigrantes (7,9% vs 3,6%). Esto es particularmente notable en las escuelas de estatales de CABA donde cerca de un 30% de los alumnos poseen padre y madre inmigrante.
    - Entre el 25% (CABA) y el 31% (PBA) de los alumnos de escuelas estatales tienen padre y madre que no han terminado el secundario. Este porcentaje se reduce al 9% y 4% para las privadas con y sin subvención. Estas diferencias son aún más grandes cuando se considera el nivel universitario; menos del 5% de los alumnos de escuelas públicas tienen padre y madre universitarios mientras es número asciende al 20% y 39% para las escuelas privadas con y sin subvención, respectivamente.
    - El porcentaje de jóvenes que trabajan a cambio de una remuneración en el sector estatal duplica al de las privadas.

  Estas diferencias en los perfiles sociodemográficos se reflejan en realidades y desafíos completamente distintos entre la escuela pública y la privada que surgieron también en los testimonios de mentores y docentes. Al respecto, los docentes compartían la complejidad que implicaba implementar el programa en contextos vulnerables. En ellos, los chicos parten de una base en la que no están acostumbrados a trabajar en equipo, tomar decisiones, desarrollar la creatividad e inspiración, y, al tener otros intereses y responsabilidades, les cuesta dedicar el tiempo y esfuerzo que la implementación del programa supone.

  Sin embargo, al observar las diferencias en las variables de resultado entre escuela pública y privada, muchas de ellas desaparecen al introducir el control por nivel socioeconómico, lo que refuerza la importancia de las características de los hogares a la hora de explicar las oportunidades y perspectivas a futuro de los jóvenes. **El coeficiente del indicador compuesto de nivel socioeconómico** resultó estadísticamente significativo para ocho de las diez variables, mientras que el de tipo de gestión, sólo para dos.

- Sería imprudente especular sobre la dirección de la causalidad, pero en línea con la biografía disponible **se halló una relación significativa y positiva entre el nivel de involucramiento con el programa (medida por horas dedicadas y actividades en las que participó) y el nivel de variación antes-después observado para siete de las diez variables de resultado consideradas**.

  Los testimonios de mentores y docentes parecen confirmar este hallazgo al remarcar que **no todos los jóvenes se involucran y participan del proyecto y por lo tanto no todos sacan el mismo provecho**. Por parte de los docentes, el 69% estuvo de acuerdo con la frase “La mayoría de los jóvenes disfrutaron de trabajar en el proyecto”.

- **Ser hijo de padre y o madre migrante se asocia negativamente con cuatro de las seis variables de resultados,** para las cuales su coeficiente de regresión es estadísticamente significativo. En particular, los jóvenes con al menos un padre migrante presentan niveles más bajos que sus pares en tres de las cuatro habilidades socioemocionales evaluadas (Autoestima, Habilidad Social y Empatía).

- **Ser varón se asocia positivamente con las variables vinculadas al mundo laboral, pero negativamente con las expectativas educativas y con la variable de empatía.** El orden de magnitud de esta última relación asciende a 0,6 desvíos estándar.

- Del análisis de los cuestionarios y testimonios de docentes y mentores se desprende que **hay un margen amplio para mejorar la experiencia y el valor agregado del mentor en el programa**. Se han reportado problemas de falta de claridad en cuanto qué esperar, problemas en la calendarización del involucramiento e incompatibilidad con la carga laboral para cumplir con el rol.

  Sin embargo, cuando la relación mentor-docente y mentor-alumno funciona, queda en evidencia la relevancia y potencialidad de este rol.

- Del análisis antes-después se desprende que **hay una relación positiva entre el nivel de participación en el programa y las variables de resultado.** A su vez, cerca del 66% del tiempo total que los alumnos dedican al programa ocurre en horario escolar. **En este contexto, el nivel de involucramiento del docente y el lugar que le asigna al programa se vuelven sumamente importantes. Por ello es fundamental evaluar cuáles son el perfil docente y el marco institucional necesarios para que el programa se desarrolle exitosamente.**

  Otra barrera identificada, tanto a través del testimonio de docentes como de voluntarios, se relaciona con el nivel de compromiso institucional. **Cuando más de un docente o cuando el equipo directivo realmente apoya el proyecto, aumenta la probabilidad de éxito**. En concreto, la presencia de apoyo institucional minimiza el efecto negativo de una licencia docente evitando que se posponga la implementación del programa. Otra ventaja de que el programa sea un proyecto institucional y que no recaiga en sólo un docente es que resulta más factible repartir la carga del proyecto entre diversas materias para minimizar el desplazamiento de la currícula de una materia específica y generar una experiencia de aprendizaje interdisciplinario.

Recomendaciones

Sobre el proceso de evaluación

- Revisar y ajustar el **cuestionario a alumnos** a la luz de los hallazgos para identificar preguntas que podrían eliminarse y, de esta forma, **simplificar el instrumento y hacerlo más corto**. En concreto, vale la pena revisar la conveniencia de las preguntas orientadas a medir Clima Escolar, Empatía y Autocontrol. Son habilidades que están fuera del

alcance de la teoría de cambio de AaE y que, de hecho, fueron sugeridas como variables de resultado a considerar para el estudio por el equipo de PdV.

- Durante las entrevistas, los docentes destacaron que no todos los jóvenes se comprometen con el programa, pero que esto es natural y sucede con cualquier actividad o contenido propuesto en la escuela. De hecho, varios indicaron que la proporción de alumnos que se involucraron con el programa es mayor a lo habitual. Por ello, **en el cuestionario a docentes, sugerimos incluir preguntas orientadas a medir cambios en los alumnos sobre una escala de respuesta en "proporción de alumnos**".

- En el marco de las preguntas abiertas incluidas en la encuesta a **mentores,** se identificó que más de uno manifestó haber experimentado cambios a nivel personal en el marco del programa. En consecuencia, **en un futuro proceso de evaluación se sugiere incluir a estos como actores relevantes,** no sólo como fuente de información para evaluar el desempeño de los alumnos sino también como sujetos que a través de su rol desarrollan habilidades y conocimientos como la empatía y el liderazgo.

Sobre la implementación del programa

- La mayoría de los docentes se manifestó satisfecho con el programa en general, los recursos pedagógicos y la asistencia de parte del equipo de Junior Achievement o PdV. Sin embargo, de sus testimonios se desprende que algunos encontraron dificultad para hacer convivir la currícula oficial con el desarrollo del programa. Esta situación ocurre cuando: 1) el docente que implementa el programa dicta una materia que no está directamente alineada al universo emprendedor; 2) no cuenta con cuatro o más horas de clase semanal; 3) no cuenta con apoyo institucional. Por ello, **se sugiere socializar con los docentes buenas prácticas o casos de éxito de docentes de materias "no-alineadas" que en el pasado han logrado integrar el programa a la currícula de la materia**. **También se sugiere explorar mecanismos para identificar aquellas escuelas dispuestas a asumir un compromiso institucional con el programa** y de esta forma evitar que el éxito de su implementación dependa de la labor de un único docente. Por ejemplo, podría establecerse como condición necesaria para desarrollar el programa que se involucren al menos dos o tres docentes de distintas materias. De esta forma se reduciría la "competencia" entre la currícula oficial de cada materia y el desarrollo del contenido del programa, volviéndose factible incluso en materias de baja carga horaria.

- Tanto los docentes como los mentores destacaron la relevancia pedagógica y el potencial motivacional de las actividades adicionales: ruedas de capitalización, ferias de empresas, taller de habilidades, etc. Sin embargo, ambos actores mencionaron que muchas escuelas no pudieron participar de dichas actividades por carecer de los recursos o del permiso de parte de las autoridades educativas. **En el futuro se sugiere mediar con las autoridades educativas y garantizar los recursos materiales necesarios para que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades de beneficiarse de las actividades adicionales.**

- Si bien los mentores tienen acompañamiento y guía de parte de Junior Achievement, las encuestas sugieren que aún hay espacio para mejorar su experiencia en el programa. No son pocos los casos que mencionaron la falta de claridad en las responsabilidades y

expectativas de su rol, tanto personalmente como de parte del docente de la escuela a cargo del programa. Además, algunos mentores, en línea con algunos docentes, mencionaron que es clave que el mentor forme parte del proyecto desde el primer momento, cuando se define el proyecto y no después. **En el futuro se sugiere estructurar aún más la participación del mentor, indicando las etapas específicas en las cuales se espera su participación presencial y facilitando los recursos pedagógicos necesarios para el desarrollo de los contenidos y actividades designadas**. También se sugiere evaluar la posibilidad de generar duplas de mentores y, de esta forma, reducir los riesgos de ausentismo.

Anexos

Bases de Datos

- Alumnos → Línea de base
- Alumnos → Línea de salida
- Docentes → Base consolidada
- Docentes → Línea de salida
- Mentores

Dofile / Script de Stata

- Limpieza y consolidación de bases de datos
- Análisis de línea de base
- Análisis de línea de salida
- Análisis antes-después

PowerBi

- Tablero Alumnos antes-después
- Tablero Docentes

Instrumentos

- Alumnos → Línea de base
- Alumnos → Línea de salida
- Docentes → Línea de base
- Docentes → Línea de salida
- Mentores
- Guía de entrevista docente

JA Argentina

100 AÑOS DE LOGROS

Miembro de JA Worldwide