

Políticas de transferencias de rentas condicionadas a la educación en España

El programa becas 6000

Manuel A. Río Ruiz y María Luisa Jiménez Rodrigo*

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las becas 6000: un reciente programa español de transferencias de rentas condicionadas a la continuidad y rendimiento escolar de estudiantes procedentes de familias de escasos recursos y que cursan enseñanzas secundarias postobligatorias. La metodología empleada se sustenta en la explotación de datos secundarios sobre becas —especialmente el registro administrativo de la población incluida— y en un análisis cualitativo focalizado en entrevistas a población beneficiaria y gestores del programa. Se exponen los mecanismos y condiciones del programa y sus particularidades en relación con otros similares internacionales. También se identifican, a través de distintos indicadores y mediante la reconstrucción de las experiencias y valoraciones del colectivo incluido, puntos débiles y fuertes en la implementación de la política, así como sus efectos diferenciales.

Palabras clave: transferencias de rentas condicionadas a la educación, política educativa, desigualdad educativa, abandono escolar.

Educational Cash Transfer Policies in Spain: The “Becas 6000” Program

This article presents the research findings of a study about becas 6000, a recent cash transfer program in Spain dependent on school enrollment and achievement of low-income students involved in non-mandatory secondary education. The study is based on secondary data analysis of the becas 6000's records and in-depth interviews with target population and administrative managers. The mechanisms and conditions of the program are presented and its idiosyncrasies in relation to similar programs in other countries are exposed. An evaluation of the strong and weak points, as well as differential

*Manuel A. Río Ruiz es doctor y profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, C/Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla. Tel: (34) 954 42 06 54. Correo-e: manurio@us.es. María Luisa Jiménez Rodrigo es doctora y profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias del Trabajo, c/Enramadilla, s/n, 41018 Sevilla. Tel: (34) 954 55 13 37. Correo-e: mljimenez@us.es

Artículo recibido el 7 de noviembre de 2012 y aceptado para su publicación el 26 de enero de 2015.

effects of the program is also offered based on several objective indicators and the experiences and opinions of the scholarship recipients.

Keywords: educational cash transfer policies, education policy, education inequalities, school dropout rates.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas del sistema educativo español es el de las altas tasas de jóvenes que no concluyen estudios secundarios postobligatorios. Esto ha supuesto el ensayo e implantación de diversas medidas destinadas a flexibilizar la oferta y potenciar la demanda educativa, especialmente entre los perfiles juveniles de bajo estatus socioeconómico, en los que se concentra desproporcionadamente la deserción estudiantil al superarse la edad de escolaridad obligatoria.¹

Este artículo analiza uno de esos programas aplicado en una de las regiones europeas con mayor abandono educativo temprano: las becas 6000, implantadas desde el curso 2009-2010 por la Consejería de Educación de Andalucía. Articuladas como un sistema de transferencias de rentas condicionadas a resultados educativos, estas becas persiguen potenciar la continuidad y egreso en estudios secundarios postobligatorios de estudiantes procedentes de hogares de muy escasos recursos mediante la compensación de los costos de oportunidad derivados de seguir estudiando en edades laborales.

El análisis que se presenta —contrastado con los hallazgos de otras investigaciones sobre programas similares— aporta evidencias empíricas para enriquecer y orientar los debates expertos en el campo de las políticas de becas. En primer lugar, estudiar las becas 6000 supone la oportunidad de evaluar, prácticamente desde el comienzo de la política, un programa novedoso en el marco del sistema de becas preuniversitarias existentes en España,

¹ El conjunto de medidas implantadas se enmarcan en la “Estrategia Europa 2020” para la reducción de la tasa de abandono escolar en secundaria postobligatoria por debajo de 10 por ciento para la población entre 18 y 24 años (Comisión Europea, 2010). Con tal fin, además de nuevas becas, se han multiplicado las estrategias contra el abandono, que incluyen la diversificación de itinerarios y medios de titulación, planes de estudio focalizados, así como cambios en la arquitectura escolar para facilitar que el alumnado que abandonó estudios sin preparación para el trabajo goce de segundas oportunidades escolarizadoras.

tradicionalmente vinculadas al cumplimiento de condiciones económicas, pero no académicas (Tiana, 2008). La cuestión de los efectos deseados e indeseados derivados de supeditar ayudas para poblaciones de escasos recursos a resultados académicos no exigidos a otros jóvenes sin las dificultades económicas del becariado, es actualmente objeto de intensos debates internacionales que monitorizan las políticas educativas (Río, Jiménez y Caro, 2014).²

En segundo lugar, el examen de un programa de becas específico para una región, la cual se sitúa a la cabeza de España y Europa en abandono escolar temprano, puede fomentar el debate sobre las ventajas, inconvenientes e implicaciones para la equidad de mantener una gestión centralizada de las becas con criterios estatales o apostar por descentralizar las ayudas y flexibilizar los criterios de concesión en función de las singularidades y distintas necesidades y déficits económicos y educativos que manifiestan las diferentes regiones que constituyen Estados como España; país dentro del cual se dan acusadas desigualdades económicas y educativas entre territorios y donde las becas representan tradicionalmente un sistema de ayudas todavía muy centralizado (Bonal *et al.*, 2005; Pérez Esparrells y Morales, 2014).

En un plano más general, el análisis de las becas 6000 aporta conocimientos sobre dos aspectos centrales de las “zonas grises de las políticas públicas” (McConnell, 2010). Por un lado, incluso cuando los diagnósticos sociológicos necesarios para diseñar las políticas son acertados, algunos objetivos de éstas no se alcanzan debido a que —antes o durante la implementación de la política— han cambiado las condiciones y situaciones sociales de la población sobre la que se trata de intervenir (Pawson *et al.*, 2005; Bressers, Van Twist y Ten Heuvelhof, 2013). Esto es precisamente lo que sucede en el caso de los becarios 6000, cuya retención escolar actual es más consecuencia de una nueva situación de ausencia de alternativas laborales

² Sin ir más lejos, en la misma universidad española donde sí existían requisitos académicos para renovar becas concedidas por dificultades económicas, recientemente las exigencias académicas se han incrementado sensiblemente, con el argumento del fomentar el esfuerzo estudiantil y la eficiencia de la inversión, pero sin atenderse a las implicaciones negativas de estas medidas sobre la igualdad de oportunidades educativas (Río, 2014; Río, Jiménez y Caro, 2014).

juveniles que de la existencia del incentivo para continuar estudiando que supone la beca. Por otro lado, este análisis permite comprender cómo muchas políticas pueden tener impactos positivos no previstos que van más allá de los objetivos oficialmente contemplados por las administraciones. Estos otros efectos no previstos, sin embargo, pocas veces son identificados en las evaluaciones al uso de políticas públicas (Patton, 1990), de las cuales se diferencia metodológicamente este artículo al integrar estrategias y análisis cualitativos inusuales en el campo del análisis de políticas públicas.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El análisis de las becas 6000 presentado aquí se articula a partir del esquema de investigación del ciclo de las políticas públicas (Roth, 2006), atendiendo específicamente al análisis de su diseño, implementación y evaluación de sus efectos, tanto institucionales como de aquellos no incluidos en su formulación.

En primer lugar se describen las finalidades, ámbito de aplicación, requisitos y funcionamiento del programa, identificándose además las semejanzas y diferencias entre las becas 6000 y otros programas de transferencias de rentas condicionadas a resultados educativos, especialmente en el ámbito latinoamericano.

En segundo lugar se analizan los perfiles del colectivo becado y se examinan diferentes facetas de la cobertura del programa mediante la comparación con otros indicadores sobre el sistema de becas en España.

En tercer lugar se identifican, analizan y valoran los efectos alcanzados por la política en relación con algunos de sus principales objetivos oficiales, como la retención estudiantil mediante la compensación de costos de oportunidad o el incremento del rendimiento escolar. Los resultados obtenidos contribuyen a reforzar las hipótesis y hallazgos de anteriores investigaciones (McPherson y Schapiro, 1991; Skoufias y Parker, 2001; Deke, 2003; Monks, 2009; Cardoso y Portela Souza, 2004; Cameron, 2009; Attanasio, Meghir y Santiago, 2010; Glewwe y Kassouf, 2012). Por un lado, en sintonía con los hallazgos de este artículo, se ha revelado la existencia de impactos positivos de estos

tipos de becas en las oportunidades educativas, en las posibilidades de titulación en los ciclos donde se obtiene la beca e incluso superiores, así como en el rendimiento y eficiencia académica (Legard *et al.*, 2001; Escobar y González de la Rocha, 2002; Slavin, 2010; Dolton y Lin 2011). Por otro lado, el análisis muestra los impactos diferenciales de las becas dentro de colectivos estudiantiles beneficiarios que, si bien comparten condiciones de privación económica y amplían sus oportunidades de titulación gracias a las ayudas, forman diferentes subgrupos educativos al diferir en trayectorias académicas. Se amplían así los hallazgos sobre los efectos diferenciales de las becas en función de variables sociodemográficas como género, edad, etnicidad, nivel de estudios parentales o posición en la familia (Middleton *et al.*, 2005; Chowdry, Dearden y Emmerson, 2007; Kim, DesJardins y McCall, 2009; Angrist y Lavy, 2009; Cecchini y Madariaga, 2011; Mediavilla, 2013).

En cuarto lugar se analizan las percepciones del programa entre la población beneficiaria sobre las finalidades e implementación del programa, así como las necesidades y problemas detectados en cuanto a la gestión y al circuito de implementación de las becas. Para ello, atendemos las recomendaciones de estudios (DeLeon y DeLeon, 2002) que plantean la necesidad de incorporar la participación y valoración de la ciudadanía sobre el diseño e implementación de las políticas.

METODOLOGÍA

La investigación integra el uso y explotación estadística de fuentes secundarias junto al empleo de técnicas cualitativas, poco frecuentes en la evaluación de las políticas educativas en España, habitualmente basada en la cuantificación de algunos *outputs* finales de las mismas a partir de registros estadísticos.

Por una parte, se han explotado los datos del registro de becas 6000 facilitados por la Dirección General de Políticas e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (en adelante, DGPIE). Este registro integra 5 400 efectivos —el conjunto de la población becada en los cursos 2009-2010 y 2010-2011— y ha permitido obtener datos so-

bre la evolución de la población incluida en el programa, así como sobre la distribución de las becas en función de variables como el curso, el tipo de estudios, el sexo o el hábitat. También ha permitido la obtención y análisis de algunos datos clave sobre la evolución académica del colectivo becado a raíz de la obtención de la ayuda (datos sobre calificaciones finales y sobre evolución trimestral de las mismas, datos de promoción del colectivo becado, de abandono del programa o de incumplimiento de los requisitos, etc.). Esto permitió establecer diferentes tipologías de becarios, con desiguales pautas académicas y con distintas probabilidades de preservar la ayuda, que fueron contrastadas estadísticamente mediante el programa *SPSS*. La explotación de este registro administrativo se completa con el análisis de otras estadísticas sobre becas preuniversitarias y universitarias en Andalucía y España, y con la revisión de otros estudios que han aportado datos y evaluado diferentes aspectos del sistema estatal de becas.

Por otra parte, la metodología cualitativa empleada permitió un enfoque microsociológico, crecientemente considerado en el campo de la gestión pública y de la evaluación de políticas recién implantadas. Como argumentan Edin y Pirog (2014) en un reciente simposio sobre análisis cualitativo de políticas, el enfoque aquí aplicado constituiría una necesaria herramienta de generación de nuevas hipótesis; de identificación de efectos no esperados de las políticas y de las interacciones entre los actores implicados en éstas (Patton, 1990); de revelación de las percepciones de las poblaciones afectadas (Viñas, 2001), y de comprensión de los procesos, contextos y mecanismos que pueden condicionar el éxito de los programas (Pawson *et al.*, 2005).

Para ello se realizaron 33 entrevistas en profundidad: 25 individuales a becarios y otras ocho conjuntas a sus padres, entre octubre de 2010 y diciembre de 2011 en distintas provincias andaluzas. En el curso 2012-2013, se realizaron nuevas entrevistas que permitieron seguir la trayectoria de algunos becarios 6000 que accedieron a la universidad.³ Para la selección de

³ Estos diferentes momentos de realización de las entrevistas se identificarán con el código E1 (post-obligatoria) y E2 (universidad).

CUADRO 1. Características sociodemográficas y académicas de la muestra y de la población de becarios 6000

<i>Características sociodemográficas y académicas</i>		<i>Muestra de becarios 6000 entrevistados</i>		<i>Total becariado 6000 (2010-2011)</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n*</i>	<i>%</i>
<i>Sexo</i>	Mujeres	13	52.0	3 188	56.9
	Hombres	12	48.0	2 414	43.1
<i>Hábitat**</i>	Menos de 20000 habitantes	12	48.0	1 379	37.3
	Entre 20000 y 100000 habitantes	7	28.0	925	25.0
	Más de 100000 habitantes	6	24.0	1 392	37.6
<i>Nacionalidad</i>	Española	23	92.0	4 662	93.0
	Extranjera	2	8.0	351	7.0
<i>Tipos de estudios</i>	Bachillerato	19	76.0	3 928	78.4
	Grado medio de formación profesional	6	24.0	1 085	21.6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del registro sobre becas 6000 de la DGPIE. *Las mínimas oscilaciones de las *n* dependen de los cambios en el registro según las altas y bajas en el programa. **Datos para el curso 2009-2010.

la muestra se aplicaron procedimientos intencionales buscando la máxima variación (Patton, 1990, 172) a partir de criterios de diferenciación como el género, el hábitat rural-urbano, nacionalidad, tipo de estudios y curso, de forma que su distribución se acercara a las características de la población de estudiantes con beca (véase cuadro 1). Además se procuró la heterogeneidad de la muestra en función del tamaño y composición de la unidad familiar, el nivel de estudios y ocupaciones de los progenitores, edades, nivel de estudios y situaciones laborales de hermanos, el volumen y fuentes de ingresos domésticos y tipos de mercados laborales locales.

El guión de entrevista abordaba cuestiones como las características familiares y económicas del hogar, la trayectoria académica anterior y presente del becario. También indagaba en los efectos del conocimiento-concesión de la beca en las decisiones y expectativas educativas y laborales del estudiante y de sus familias. También se desplegaron cuestiones más específicas sobre la

participación en el programa becas 6000, como el proceso de solicitud, las dificultades halladas como beneficiario del programa, el grado de conocimiento de los requisitos de la beca y su valoración, entre otros aspectos. Para el contraste de estas valoraciones y la profundización en diversos aspectos del funcionamiento del programa, se entrevistó al personal técnico de la administración que lo gestiona en diferentes momentos de su implementación. El material cualitativo fue analizado mediante procedimientos deductivos-inductivos y la aplicación del método de la comparación constante. Para la codificación de los textos se empleó el programa Atlas.ti 7.

LAS BECAS 6000: CONVERGENCIAS Y DIFERENCIAS CON OTROS PROGRAMAS DE TRANSFERENCIAS DE RENTAS CONDICIONADAS A RESULTADOS EDUCATIVOS

Varios son los objetivos del programa, cuya materialización analizaremos en los siguientes puntos. Desde la perspectiva de la eficiencia, éste persigue: *a)* extender la formación del capital humano al incrementar las oportunidades de acceso futuro a empleos calificados; *b)* reducir el abandono escolar en las edades y etapas en que éste es mayor y más depende de inequidades económicas;⁴ *c)* reducir los costos materiales del estudiante, sobre todo los costos de oportunidad, derivados de la continuidad y plena dedicación a los estudios por parte de jóvenes en cuyo abandono, en puertas o durante la etapa postobligatoria, opera la necesidad o la prioridad de trabajar, y *d)* promover la elevación del esfuerzo y del rendimiento del estudiantado becado mediante el diseño y mantenimiento de exigentes requisitos de rendimiento académico para preservar la ayuda. Desde el punto de vista de la equidad, se busca transferir rentas a las familias de menos recursos y vínculos más frágiles con el sistema educativo.

⁴ Andalucía registra una tasa de abandono (34%) muy superior a la fijada a nivel europeo (Instituto de Evaluación Educativa, 2010). A ello se añade la marcada estructuración clasista del abandono escolar una vez que la educación deja de ser obligatoria: 52.5 por ciento de los jóvenes de familias andaluzas de “estatus bajo” carecen de estudios postobligatorios (Marqués, 2008, 16-17).

En cuanto a sus requisitos, el diseño del programa establece que la ayuda puede concederse durante dos años a jóvenes de muy escasos recursos que, tras graduarse en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), al curso siguiente comiencen los dos años de enseñanza postobligatoria. La percepción final de la beca, en cambio, está supeditada a requisitos académicos resumidos junto con los económicos en el cuadro 2.

Los principales antecedentes de programas como el de becas 6000 se localizan precisamente en América Latina. Aunque con frecuencia enmarcados en políticas integrales de reducción de la pobreza, el componente educativo constituye una dimensión fundamental y recurrente de estos programas. Pese a que la mayoría persigue multiplicar la matriculación y reducir el absentismo escolar, los hay también que contemplan incentivos económicos específicos si se titula en secundaria o se promocionan estudios terciarios (Rawlings y Rubio, 2005; Reimers *et al.*, 2006; Villatoro, 2007; Valencia, 2008; Cecchini y Madariaga, 2011). Aunque menos extendidas en Estados Unidos —con el Opportunity NYC principalmente— y en el Reino Unido —con el Education Maintenance Allowance— también se han desarrollado políticas similares orientadas, además de a la atracción y retención escolar de estudiantes de escasos recursos, a potenciar el rendimiento escolar mediante incentivos supeditados a resultados, como la superación de cursos o la mejora de calificaciones (Slavin, 2010). Otras experiencias puntuales, desarrolladas en Francia y países del este de Europa, han buscado reducir los niveles de absentismo entre escolares de minorías étnicas o habitantes de zonas de atención educativa preferente (Friedman *et al.*, 2009; Rodríguez Planas, 2012).

Aunque aplicados en contextos a veces muy diferentes, lo cierto es que hay notables convergencias entre las becas 6000 y los programas enunciados; pero también divergencias. Así, mientras que otros programas contemplan escalas de pago en función de criterios económicos y umbrales de rendimiento académico (Middleton *et al.*, 2005; Morais, 2008; Dearden *et al.*, 2009), los beneficiarios de becas 6000 no experimentan modulaciones en las rentas percibidas en función de distintos grados de necesidad en las economías familiares o de distintos grados de rendimiento

CUADRO 2. Requisitos para la percepción de becas preuniversitarias limitadas a estudiantes de hogares de escasos recursos

	<i>Nuevas becas 6000 (Junta de Andalucía)</i>	<i>Tradicional becas generales compensatorias para estudios postobligatorios no universitarios (Ministerio de Educación)</i>
Requisitos económicos	1981 € (hogares de 1 miembro)* 7306.5 € (hogares de 4 miembros)	3771 € (hogares de 1 miembro) 13909 € (hogares de 4 miembros)
	<i>Condiciones para el disfrute/cobro íntegro de la beca en el curso en que se concede</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Matriculación en los estudios correspondientes. • Solicitante a la vez y con derecho a beca de carácter general del Estado: 2040 € entre 6000 € no supeditados a requisitos académicos. • Dedicación completa a los estudios (no figurar como demandante de empleo). • Asistencia obligatoria al centro docente (85% de las horas lectivas computadas mensuales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriculación en los estudios correspondientes sin condicionamiento de la percepción de la beca a los resultados académicos en el año escolar para el que concede.
Requisitos académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Progreso satisfactorio en las evaluaciones que se realicen a lo largo del curso (superación con éxito de la totalidad de las asignaturas cursadas en cada una de las tres evaluaciones del curso escolar; posibilidad de recuperar la beca si se supera de forma exitosa la siguiente evaluación). Obligación de superar todas las materias en la primera evaluación final ordinaria. 	
	<i>Condiciones para renovar la beca al curso siguiente</i>	
Requisitos laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Superación completa del curso anterior y avance en el sistema educativo. • No estar registrado como demandante de empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superación completa del curso anterior. • No se requieren.

Fuente: Elaboración propia a partir de las convocatorias para el curso 2010-2011 a partir del *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA), 129, 2 de julio de 2010 y del *Boletín Oficial del Estado* (BOE), 161, 3 de julio de 2010.

*Renta muy por debajo de la renta media per cápita española situada en 9737 euros anuales, así como considerablemente inferior al umbral de pobreza estimado para hogares de una sola persona en 7818.20 euros (Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Condiciones de Vida, 2010). Para ponderar la cuantía del incentivo, señalar que el salario mínimo interprofesional en España en 2012 se sitúa en 641.40 euros mensuales, lo que equivaldría aproximadamente a unos 836 dólares.

académico entre el conjunto de quienes alcanzan los requisitos académicos mínimos, pero con desigual excelencia. Además, entre los perceptores de becas 6000 no varían los pagos en función de focalizaciones o criterios de edad, curso, género y hábitat, prácticas distributivas éstas que han concitado frecuentes críticas a estos programas en América Latina (Hevia, 2011).

Por otro lado, aunque la compensación de costos de oportunidades laborales y la desincentivación del empleo adolescente es un objetivo recurrente, muchos de los programas latinoamericanos sí contemplan la posibilidad de trabajar mientras se reciben ayudas por estudiar (Cecchini y Madariaga, 2011). Las becas 6000, en cambio, impiden el trabajo juvenil mientras se perciba la ayuda. De hecho, a diferencia de otras becas en España, que apenas compensan posibles ingresos laborales, las becas 6000 (las mejor remuneradas del Estado) están previstas para cubrir suficientemente los costos de oportunidades de los estudiantes, quienes además son los perceptores responsables de las becas 6000, en lugar de las familias, como sucede en algunos programas latinoamericanos y anglosajones (Middleton *et al.*, 2005; Riccio *et al.*, 2010; Cecchini y Madariaga, 2011).

ALCANCE Y COBERTURA DEL PROGRAMA BECAS 6000 Y CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN BENEFICIARA

En correspondencia a sus peores indicadores socioeconómicos y menor producto interno bruto (PIB), Andalucía es la región española donde mayor es la inversión pública en becas para estudiantes preuniversitarios y universitarios en situaciones de necesidad económica. En niveles preuniversitarios, el gasto en becas en Andalucía representa 62.2 por ciento del total de las ayudas previstas. En cambio, en otras comunidades sensiblemente más ricas, como el País Vasco, Madrid o Cataluña, este gasto se reduce sustancialmente (Pérez Esparrells y Morales, 2014, 95-96). Sin embargo, aunque por sus desfavorables condiciones socioeconómicas Andalucía sea la región con más becarios del Estado, la cobertura de las becas 6000 es muy escasa. Esto se explica por los exigentes umbrales de renta exigidos, pese a

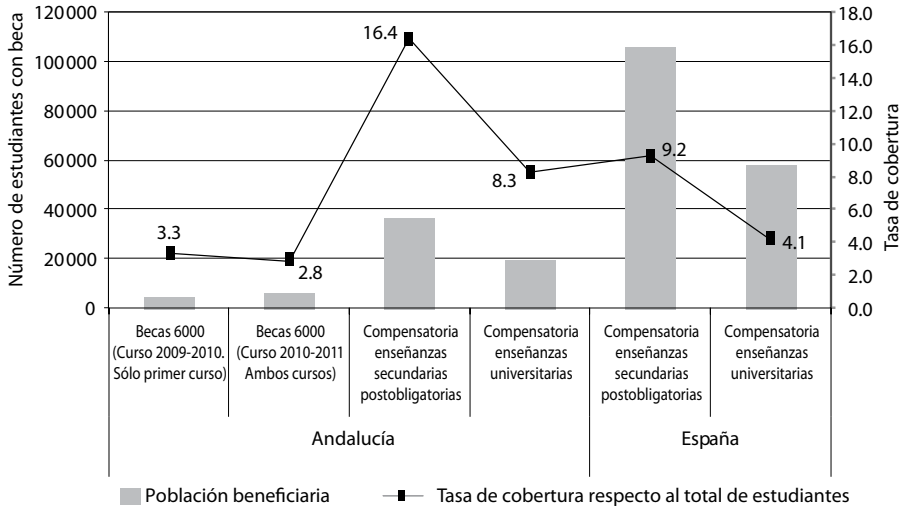
no tratarse de una ayuda pública en régimen de selección competitiva entre demandantes que cumplan los criterios (Tiana, 2008).

Así, durante los años analizados de las becas 6000 apenas se benefició 3 por ciento de la población andaluza matriculada en las enseñanzas postobligatorias no universitarias (gráfica 1). Estos datos contrastan aún más si se tiene en cuenta, por ejemplo, que el porcentaje de población preuniversitaria andaluza beneficiada por otras modalidades de ayuda al estudio se cifró en 16 por ciento durante el curso 2009-2010, cuando comenzaron las becas 6000.⁵ Respecto a la población escolar andaluza que disfruta de alguna otra modalidad especial de becas compensatorias debido a necesidades económicas, la beca 6000 presenta una tasa de cobertura de únicamente 9.7 por ciento. El limitado alcance, no obstante, no es un problema específico de las becas 6000, ni de Andalucía: se da en España con todas las becas para estudiantes de hogares de rentas bajas con derecho a las becas de mayor cuantía (véase gráfica 1).

Sobresale el reducido incremento de la población beneficiaria durante los dos primeros años del programa. Ésta pasa de 3 697 en 2009-2010, cuando sólo afectaba a estudiantes de primer curso, a 5 602 en 2010-2011, cuando ya hay que computar los becarios de primer y segundo año. Este mínimo incremento resulta más llamativo si se consideran cuatro hechos coetáneos a la puesta en marcha del programa que deberían haber influido en un aumento de la población beneficiaria de la ayuda. El primero: el cada vez más extendido conocimiento del mismo entre la población; el segundo: el aumento precisamente en los años de vigencia del programa del número de jóvenes que deciden cursar estudios postobligatorios debido a la multiplicación del desempleo juvenil; el tercero: el descenso de las rentas disponibles en los hogares como consecuencia de la crisis económica que azota a España, lo que ha multiplicado en los últimos años el número

⁵ A nivel estatal, el porcentaje de población matriculada en secundaria postobligatoria no universitaria que recibía alguna beca era en el curso 2005-2006 de 15 por ciento para bachillerato y de 17 por ciento para formación profesional. La mayor parte de la población cobraba, sin embargo, becas de bastante menor cuantía (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y de la Calidad de los Servicios, 2009, 21).

GRÁFICA 1. Extensión y tasa de cobertura de las becas 6000 y de las becas de carácter compensatorio en enseñanzas secundarias postobligatorias y universitarias en Andalucía y España, respecto al alumnado matriculado. Curso 2010-2011



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la DGPIE y estadísticas educativas y de becas de la Junta de Andalucía.

de hogares andaluces donde todos los miembros activos del hogar se hallan desempleados,⁶ y el cuarto, menos importante: el pírrico incremento en el segundo año del programa de los umbrales de renta exigidos para acceder a la ayuda, lo que debería haber promovido un aumento en el número de solicitudes y de concesiones. Pese a estos factores, las condiciones económicas extraordinariamente exigentes para obtener la ayuda —para la cual se exige no superar un umbral de renta familiar que está muy por debajo

⁶ El porcentaje de población andaluza por debajo del umbral de la pobreza ha pasado de 16.9 por ciento en 2007 a 20.1 por ciento en 2011, estimándose dicho umbral para este último año en 6312 euros (Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Condiciones de Vida, 2010). Asimismo, la tasa de paro familiar ha pasado de 8.6 por ciento en 2008 a 15.2 por ciento en 2010 (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, Encuesta de Población Activa, 2010).

del que permite cobrar otras becas compensatorias preuniversitarias y universitarias— representa la causa determinante de esta baja tasa de cobertura de las becas 6000. Apenas una de cada cinco solicitudes se resuelve con la concesión de la beca. La superación del muy bajo umbral de renta familiar que exige la beca 6000 constituye el principal motivo de rechazo de las solicitudes, el cual se ha elevado a lo largo de los dos primeros cursos del programa de 61.5 por ciento a 71.6 por ciento.

En cuanto a la distribución de las becas 6000 entre la población beneficiaria, podemos destacar, en primer lugar, el mayor índice de acceso femenino a estas becas (cuadro 3), aunque sólo en un porcentaje ligeramente superior a su tasa de participación en estudios postobligatorios no universitarios. La feminización de la beca representaría, en consecuencia, un efecto reflejo de la distribución de género del alumnado de secundaria. No obstante, este mayor aprovechamiento del recurso por parte de las chicas contrasta con la cada vez más marcada masculinización del problema del abandono escolar en Andalucía y España (Martínez, 2007, 291). En cuanto a su distribución por género, la beca 6000 encaja en las pautas de otras becas compensatorias en secundaria y universidad, donde el porcentaje de becarias se eleva alrededor de 10 por ciento con respecto al de becarios.⁷

En segundo lugar, destaca el porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera que accede a la beca 6000, sobre todo si se tiene en cuenta el escaso número de extranjeros matriculados en las enseñanzas a las que se orienta el recurso. Sin entrar en las razones de fenómeno, sólo apuntar que el mayor índice de acceso a esta ayuda se hallaría entre estudiantes de hogares extranjeros (cuadro 3).

Por último, se constata una significativa ruralización del recurso: 37 por ciento de los becarios se concentra en municipios de menos de 20 000 habitantes. Sucede esto a pesar de que, en conjunto, la población estudiantil en esos municipios apenas representa 29 por ciento en el caso de bachi-

⁷Avance de los procesos universitarios, curso 2010-2011, Consejería de Economía, Innovación y Ciencia, Junta de Andalucía.

CUADRO 3. Distribución del alumnado matriculado en enseñanzas postobligatorias no universitarias y de la beca 6000 por sexo, nacionalidad y tamaño de hábitat (% verticales), junto a su índice de acceso (% alumnado que accede a la beca 6000 en cada categoría). Andalucía. Curso 2010-2011

<i>Características sociodemográficas</i>		<i>Alumnado matriculado en enseñanzas postobligatorias no universitarias</i>	<i>Alumnado con beca 6000</i>	<i>Índice de acceso (%)</i>
Sexo	Mujeres	120.689 (51.1%)	3.118 (56.4%)	2.47
	Hombres	126.008 (48.9%)	2.414 (43.6%)	2.00
Nacionalidad	Española	236.974 (96%)	4.662 (92.9%)	1.97
	Extranjera	9.950 (4%)	351 (7%)	3.53
Hábitat	Menos de 25000 hab.	61.960 (26.3%)	1.379 (37.3%)*	2.23
	De 25001 a 100000 hab.	55.714 (23.6%)	925 (25%)	1.66
	Más de 100000 hab.	118.098 (50.1%)	1.392 (37.7%)**	1.18

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la DGPIE y estadísticas educativas del MEC y de la Junta de Andalucía. *El dato se refiere a municipios de menos de 20000 habitantes. **El dato se refiere a municipios entre 20000 y 100000 habitantes. Diferencias estadísticamente significativas en el acceso por sexo: $\chi^2=125389$, $p<0.00$; nacionalidad: $\chi^2=116888$, $p<0.00$, y hábitat: $\chi^2=292736$, $p<0.00$.

lterato, y 23.3 por ciento en el de formación profesional. Las becas 6000 reproducen, en cuanto a su distribución territorial, una pauta también subrayada en otros estudios que han revelado la mayor probabilidad de acceso a becas entre estudiantes que habitan fuera de las grandes urbes (Villatoro, 2007; Gil Izquierdo, 2008; Mediavilla, 2010; Cecchini y Madariaga, 2011).

EFFECTOS DE LAS BECAS 6000 SOBRE EL ESFUERZO Y EL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL: ALGO MÁS QUE CIFRAS

La relación existente entre políticas de becas, tasas de escolarización, rendimientos académicos y probabilidades de finalización exitosa a la edad requerida de los estudios para los que se conceden las ayudas ha sido abordada por diferentes investigaciones focalizadas, tanto en estudiantes de niveles

preuniversitarios (Skoufias y Parker 2001; Cardoso y Portela Souza, 2004; Maguire, 2008; Cameron, 2009) como universitarios (McPherson y Schapiro, 1991; Deke, 2003; Monks, 2009). Dichos trabajos muestran efectos positivos de las ayudas al estudio —vía becas condicionadas a compromisos y resultados educativos, o mediante préstamos subvencionados en el caso de algunos sistemas universitarios— sobre las tasas de escolarización y graduación en diferentes sistemas educativos.⁸

En el escenario español, donde escasean los estudios en esta línea, la relación entre acceso a becas universitarias y mantenimiento de indicadores de eficiencia académica superiores a los de la media del alumnado universitario también ha sido corroborada recientemente (Río, Jiménez y Caro, 2014). En cuanto al papel de las becas preuniversitarias, Mediavilla (2013) concluye que éstas incrementan en más de 20 por ciento las posibilidades de concluir con éxito el nivel secundario postobligatorio a la edad teórica de finalización, para el caso de dos individuos con similares características.

¿Y en cuanto a los efectos de las becas 6000 en el rendimiento académico del estudiantado que accede a ellas? El análisis de diferentes indicadores de rendimiento revela un incremento estadísticamente significativo de la población con beca concedida en diferentes cursos que consigue alcanzar el objetivo académico establecido por la administración educativa para conservarla (véase cuadro 4).

En el marco de esta evolución favorable del rendimiento académico del becariado 6000 es posible identificar tres situaciones o zonas académicas configuradoras de desiguales posibilidades de mantenimiento de la beca a lo largo del curso escolar. La primera, denominada “de seguridad”, la conforman estudiantes que aprueban todas las asignaturas a lo largo de los trimestres, culminando exitosamente el curso académico en junio, mes en el que en España se realiza la evaluación final ordinaria. Este grupo se ha in-

⁸ La evaluación de Skoufias y Parker (2001) sobre el Progreso-México halló un incremento en las tasas de matrículas para los diferentes niveles educativos analizados, así como una reducción del absentismo y la deserción escolar en el crítico periodo transitorio entre la escolaridad primaria y la secundaria. Véase Mediavilla (2013, 99-102) para una síntesis de otros estudios sobre programas latinoamericanos con balances similares.

CUADRO 4. Resultados académicos de los becarios 6000, clasificado según zonas de riesgo de perder la beca. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

<i>Zonas académicas</i>	<i>Resultados académicos</i>	<i>Curso 2009-2010</i>		<i>Curso 2010-2011</i>		<i>Índice de variación</i>
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Zona de seguridad	Alumnado que promociona sin asignaturas pendientes u obtiene título.	1.525	42.00	3.383	61.90	19.90
Zona de riesgo moderado casi superable	Alumnado que finaliza el curso con una asignatura pendiente.	374	10.30	344	6.30	-4.00
	Alumnado que finaliza el curso con dos asignaturas pendientes.	335	9.20	368	6.70	-2.50
Zona de gran riesgo	Alumnado que finaliza el curso con tres o más asignaturas pendientes.	1.398	38.49	1.370	25.10	-13.39
Total		3.632	100	5.465	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del registro sobre becarios 6000 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Cambios estadísticamente significativos: $\chi^2 = 351\,387$, $p < 0.00$.

crementado significativamente con el avance del programa, de forma que seis de cada diez becarios logran conservar la beca durante el año para el cual se la conceden. La segunda la conforman estudiantes que pierden la beca por muy escaso margen de rendimiento (“zona de riesgo casi superable”) al suspender una o dos asignaturas en la convocatoria final ordinaria en junio. Eso les supone perder la beca aunque puedan volver a solicitarla por segunda vez el próximo curso siempre que (“*ahí ya sí*”) consigan finalmente aprobar todas las materias pendientes en la otra convocatoria extraordinaria, realizada en España en septiembre. Para este segundo grupo de estudiantes, por lo tanto, el efecto del incentivo se mantiene de cara al futuro inmediato. La frecuencia de estudiantes en esta situación ha descendido: pasa de 19.5 por ciento en el curso 2009-2010 a 13 por ciento en 2010-2011. La tercera situación, “de gran riesgo”, en cambio, la inte-

gran estudiantes que muestran una elevada acumulación de asignaturas reprobadas a lo largo de los trimestres (tres o más) y, en consecuencia, reúnen escasas probabilidades de terminar el curso satisfaciendo el requisito subrayado al cual se condiciona la beca. No obstante, el número de estudiantes en este tipo de situación de “alto riesgo” de perder la beca es la que más ha descendido a lo largo de los dos cursos académicos considerados, al pasar de 38.5 por ciento a 24.7 por ciento.

Si comparamos rendimientos académicos, lo que más sobresale es que el objetivo de promoción y titulación de los becarios que persigue el programa se cumple, en el caso de los beneficiarios, en un significativo mayor porcentaje que el del conjunto del alumnado también matriculado en ciclos de secundaria postobligatoria (cuadro 5). Las limitaciones en los datos proporcionados por las administraciones no permiten constatar la evolución de la promoción del total del estudiantado en las diferentes convocatorias oficiales. No obstante, puede observarse que los becarios 6000 —salvo en primero de bachillerato— registran mayores tasas de promoción de curso que sus coetáneos escolares cuyos datos son para la posterior convocatoria de septiembre. En cambio, los datos disponibles para becarios 6000 se refieren a la previa convocatoria de junio.

Otros resultados destacables conciernen a las calificaciones obtenidas. Entre quienes conservan la beca abundan las buenas calificaciones. En bachillerato, sólo para el curso 2009-2010, 75 por ciento de los estudiantes estarían por encima del “notable”, descendiendo hasta 43 por ciento el número de becarios que oscilan entre esas calificaciones en ciclos formativos. En conjunto, 67 por ciento del estudiantado que preserva la beca supera la calificación de notable.

Los efectos del incentivo sobre el rendimiento de los becarios 6000 no pueden, en todo caso, valorarse únicamente a partir de distribuciones de frecuencia entre aprobados y suspendidos, o de indicadores estándares que permiten cuantificar la evolución del rendimiento académico del colectivo becado. La indagación cualitativa realizada, que complementaría los resultados arriba expuestos sobre evolución del rendimiento académico del becariado 6000, revela múltiples situaciones y dinámicas de intensificación

CUADRO 5. Rendimiento académico del estudiantado de secundaria postobligatoria. Alumnado que promociona entre el becariado 6000 (ordinaria de junio) y el total de estudiantes matriculados en centros públicos andaluces (extraordinaria de septiembre).
Curso 2010-2011

<i>Curso 2010-2011</i>	<i>Becarios 6000 (ordinaria junio)</i>	<i>Total estudiantes (extraordinaria septiembre)</i>
1º Bachillerato	66.40	70.40
2º Bachillerato*	88.90	72.70
1º Grado medio	62.50	52.99
2º Grado medio**	92.00	80.66

Fuente: Registro de becas 6000 de la DGPIE y estadísticas de rendimiento académico de la Conserjería de Educación, Junta de Andalucía. Diferencias estadísticamente significativas * $p < 0.01$; ** $p < 0.05$.

de las estrategias proescolares entre amplios grupos de estudiantes a raíz de la concesión de la beca cuyo cobro depende de “aprobar todas” las materias cursadas.

Otros estudios, tanto cuantitativos (Fryer, 2010) como cualitativos (Legard *et al.*, 2001; Escobar y González de la Rocha, 2002; Knight y White, 2003; Greenberg, Dechausay y Fraker, 2011) también han confirmado —además de las apuntadas mejoras en los niveles de escolarización y en otros *outputs* educativos— impactos positivos de las transferencias de rentas condicionadas en la transformación de las actitudes, rutinas, motivaciones y expectativas escolares de las familias y los alumnos.

No obstante, nuestros análisis del programa becas 6000 también revela efectos diferenciales de las becas en las prácticas y expectativas estudiantiles en función del distinto perfil académico de los estudiantes. Así, la intensificación del esfuerzo —y de la presión parental sobre los estudios— a raíz de la beca se manifestará especialmente entre aquella amplia franja de estudiantes que transitaban por lo que se denominaba “zona de riesgo moderado” de perder la beca. En este sector “la lucha por la beca” —produzca o no ésta finalmente los resultados que se esperan en aras de preservarla— produce nuevas dinámicas positivas de intensificación del rol de estudiante:

He flaqueado, siempre en la segunda me confío. Y hay que ir aumentando el nivel. Pero vamos, ya he remontado el vuelo. [...] A lo mejor, en vez de coger el examen ese de la asignatura que me cuesta tanto tres días antes, pues cogerlo una semana y media... B11, chico, 2º bachillerato.

(Mi madre) contenta no estaba, pero nos consolábamos con que todavía tenía dos trimestres [...] me dice: “como no las apruebes todas no vas a Sevilla”. Claro, y yo ya me esforzaba más, el ordenador había días que no lo cogía, llegaba y me ponía a estudiar... B6, chico, 2º bachillerato.

Casi todos los jóvenes entrevistados experimentan la conversión en becario, en vez de como un premio, como una fuente de “agobio” y “presión” añadida. No obstante, se identifican mucho menos los efectos del recurso en juego precisamente en las prácticas escolares de aquellos estudiantes con éxito escolar. Estos estudiantes, ubicados académicamente en la “zona de seguridad” para conservar la beca, mantenían desde antes de convertirse en becarios altos niveles de compromiso y productividad escolar, mostrando además firmes propósitos de seguir estudiando con un alto grado de compromiso:

Con el cambio de bachillerato, se nota que es más fuerte, pero yo casi siempre sigo en una nota media de 8 todos los cursos, estoy en un nivel fijo. Y ahora, es nivel de bachillerato y saco lo que es mi nota de bachillerato [...] Tú rápidamente haces la cuenta: “Voy a apretar más, porque son más contenidos, entran más temas en los exámenes, parece que no tienes exámenes, pero la semana que viene los tienes todos juntos... B12, chico, 1º bachillerato.

Si bien en estos perfiles de estudiantes tradicionalmente infalibles (Hoggart, 2013) la existencia de “una beca en juego” no multiplique el ya elevado esfuerzo, las becas 6000 tienen múltiples repercusiones positivas sobre las dinámicas y oportunidades estudiantiles. Así, al tiempo que incentivan la productividad escolar y la mejora en los resultados de amplias franjas de estudiantes, las ayudas permiten a familias y estudiantes de escasos recursos aliviar constricciones materiales y multiplicar inversiones y gastos escolares. En el caso de los menores contribuyen, además, a legitimar el estatus im-

productivo del estudiante: a reducir sentimientos de deuda y hacer desaparecer el dilema —frecuente, en cambio cuando se pierden las ayudas públicas— entre estudiar y aportar laboralmente.

A todo ello se suma la importancia de la beca para la solidificación de las apuestas escolares futuras de los estudiantes, algo confirmado también por otros estudios (Marcenaro y Navarro, 2001; De Pablos y Gil Izquierdo, 2008) que muestran cómo la condición de becario en secundaria tienen un marcado impacto en las probabilidades de que estudiantes de escasos recursos promocionen hacia ciclos superiores. Igualmente, en el caso de los becarios 6000 que llegan a la universidad:

La voy a aprobar, es que sí o sí, no me puedo permitir el lujo de suspender [...] Tengo que hacerlo sobre todo por mí, yo no me puedo plantear el hacerlo o no, ya está, no hay de otra. Yo es que todos los días me acuesto a las 2 de la mañana. Duermo cinco horas. A eso me acostumbré [...] Espero que me la den a mí este año, por dios, espero vivir el año que viene, sin tener que trabajar, con la beca [...] Que no me la dan, pues nada, tendré que buscarme un trabajo los fines de semana o hacer algo [...] Eso sería fatal para mis estudios, vamos, es que, encima de que te quita tiempo, ¿dónde trabajo?... B14, chica, 2º bachillerato y universitaria (E1).

A mí se me abrieron las puertas de la universidad y, vamos, yo veía la universidad, porque aunque tú digas: “Bueno, pero en la universidad también te dan becas”. Sí, pero tú, al entrar, tienes que pagar, cuando pagas, luego te dan la beca. Entonces, ya para mí eso era como tener las espaldas cubiertas, ¿no?, por lo menos el primer año, de poder empezar a estudiar sin problemas. Yo pensaba estudiar un grado superior y, cuando me enteré de que me la habían dado, pues digo: “Bueno, pues a lo mejor tengo oportunidad y puedo estudiar”... B14, chica, 2º bachillerato y universitaria (E2).

Por el contrario, entre los estudiantes que acumulan previamente a su conversión en becarios trayectorias académicas erráticas —y pierden por este motivo la beca 6000 sin apenas encontrar margen para competir por ella— los dilemas entre seguir estudios o compatibilizarlos con cualquier empleo se manifiestan con mayor intensidad. Además, al albergar desde comienzos del

curso remotas posibilidades de contar con la ayuda, estos jóvenes —los clasificados en “zona de gran riesgo”— tienden a restringir sus apuestas educativas, desechando con frecuencia apuestas universitarias a medida que van dando por perdida la beca:

Vamos a ir a hablar con gente de aquí para ir también a servir a bares y esto y lo otro, y estamos yendo a ver si podemos buscarnos un trabajo. Se lo voy a decir a mi madre. Y aunque tenga mis estudios también y sea complicado, pues quiero buscarme algo para desahogar a mi madre, que tiene ella muchas cosas encima B8, chica, 2º bachillerato.

EFFECTOS DE LA BECA 6000 EN LA DECISIÓN DE PROSEGUIR LOS ESTUDIOS: DEL “EFECTO LLAMADA” AL “EFECTO QUÉDATE”

Como apuntamos, diversas investigaciones sintetizadas por Slavin (2010) muestran un incremento de la matriculación y graduación de los estudiantes participantes en programas de rentas condicionadas con respecto a otros grupos de control no participantes.⁹ Sin embargo, en vez de una vuelta a las aulas de menores que ya abandonaron la escuela, lo que fomentarían estos programas sería sobre todo la continuidad escolar de quienes se encuentran matriculados en ciclos previos no obligatorios (Escobar y González de la Rocha, 2002; Middleton *et al.*, 2005).

No obstante, en el caso de las becas 6000, el objetivo perseguido de retención escolar de una parte del estudiantado en edad de trabajar está comenzando a materializarse. Ahora bien, eso estaría ocurriendo por causas independientes a la existencia del incentivo y no contempladas en el diseño de la política.

⁹ En América Latina, se ha constatado un incremento de la participación en los estudios, aunque éste tiende a ser mayor entre familias más pobres, en países donde las tasas de matriculación eran más bajas, y en los grados escolares que presentaban más altas tasas de abandono (Cecchini y Madariaga, 2011, 118-199). Estos efectos son mayores entre los niños y niñas de edades mayores y estudiantes de secundaria, en zonas rurales y entre los varones (Villatoro, 2007, 31-32). Por su parte, las evaluaciones del programa británico también apuntan a un incremento en las tasas de retención escolar, especialmente en los chicos de mayor edad, residentes en núcleos urbanos y procedentes de familias con menores rentas (Middleton *et al.*, 2005, 25).

Ésta se concibió, durante una campaña electoral varios años antes de que se implementara, atendiendo a dos fenómenos imbricados que actuaban como factores de desenganche escolar, al menos en los momentos en que se gestó el programa. El primero, que la fase crítica donde se producía el mayor número de abandonos del sistema escolar por parte de jóvenes procedentes de familias de escasos recursos era la conclusión de los estudios obligatorios (Calero, 2006). El segundo, que la principal causa de este abandono escolar era, además del bajo rendimiento y escasa motivación por los estudios, la abundancia en aquellas fechas de la oferta de empleos juveniles (sin calificación, pero suficientemente remunerados) que incitaban al abandono, especialmente por parte de los varones (Martínez, 2007).

Desde el momento en que se concibió la política las circunstancias del empleo juvenil en Andalucía han cambiado sustancialmente. El desempleo juvenil pasó de 31 por ciento en 2008 a 54.4 por ciento en 2011.¹⁰ En esas circunstancias buena parte de los efectos pretendidos por la política, diseñada como incentivo para compensar los costos de oportunidad que suponía la existencia de empleos juveniles abundantes, se han visto neutralizados por el hundimiento (precisamente en los años de implantación de este programa) de los mercados tradicionales de empleo juvenil y por la ausencia de recambios y ofertas laborales con capacidad de competir con la oferta educativa. De hecho, desde el año 2007 en que comienza la crisis económica en España, y especialmente Andalucía, se registra un aumento continuado del número de jóvenes que regresan a estudiar y, sobre todo, un incremento de los que continúan estudiando pese a concluir la fase educativa obligatoria.¹¹ Por lo tanto, más que de “un efecto llamada” a las aulas¹² pro-

¹⁰ Datos referidos al grupo de 16 a 24 años. Encuesta de Población Activa. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

¹¹ De hecho, el abandono escolar ya se estaba reduciendo en Andalucía desde 2006. De una tasa de 44.5 por ciento en dicho año pasamos a una de 40.3 por ciento para 2008. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Estadísticas Educativas.

¹² La responsable política del programa, al iniciarse éste, declaraba que el objetivo de las becas sería provocar un “efecto llamada”: cuando los chicos vean que su amigo, su vecino, su primo recibe una beca

piciado entre otras medidas por la existencia de ayudas como las becas 6000, de lo que cabe hablar es de un “efecto quédate” en ausencia de alternativas al estudio. Los costos de oportunidad por estudiar que la beca trataba de compensar, actualmente (sin oportunidades laborales) no existirían.¹³

De forma similar, aunque el mantenimiento del programa puede justificarse por los múltiples efectos positivos sobre el rendimiento y las oportunidades educativas del alumnado, el efecto de su existencia en la decisión de continuar estudios es muchas veces limitado, cuando no inexistente. Lo revelan contundentemente los casos en los que la decisión estaba tomada desde antes de que se supiera que la ayuda existía:

Hombre, a mí es que cuando me dio la información de esa beca el profesor, yo ya había hecho la solicitud para el bachillerato, así que... B12, chico, 1º bachillerato.

Yo me enteré cuando fuimos a apuntarla [...] Con beca o sin beca, hubiera seguido estudiando, claro. Pero si le viene la beca, mucho mejor, jeje... Madre de B1, jornalera/trabajadora de hostelería desempleada.

Sería en todo caso entre los estudiantes infalibles de clases populares donde más limitado resultaría el efecto del incentivo económico en la determinación de seguir estudiando. Con más frecuencia entre estos perfiles de becarios, rechazan deber su apuesta y comportamiento escolar a recompensas extrínsecas. Para este tipo de estudiantes, además, sólo un cataclismo en la depauperada economía familiar (“si veo que no hay nada”) les llevaría a buscar trabajo y renunciar al rol con el que más se identifican, el de estudiantes de tiempo completo:

por estudiar, evidentemente eso va a tener un efecto hacia las aulas (*Diario Ideal*, ed. Jaén, 29 de noviembre de 2009).

¹³ De hecho, la administración andaluza, aunque mantiene el programa becas 6000, puso en marcha en 2011 un nuevo programa de ayudas llamado “Segunda Oportunidad”, que está focalizado en jóvenes que se han quedado desempleados, carecen de sustento familiar, y han regresado a los estudios abandonados cuando les era fácil encontrar empleo.

¿1 500 € al mes y dependienta de una tienda de ropa? No, yo es que quiero estudiar, yo lo que quiero es esto... No. Yo quiero trabajar de lo que a mí me gustaría ser... B1, chica, 1º bachillerato.

Otras evaluaciones, como la del EMA británico (Legard *et al.*, 2001, 52), también muestran cómo el incentivo económico jugaría un papel periférico a la hora de decidir continuar los estudios postobligatorios, aunque reduzca la búsqueda de empleos juveniles. Ahora bien, aunque constituya un elemento periférico al optar por seguir estudiando, las becas que analizamos, como hemos visto, sí producen múltiples efectos facilitadores de las estrategias y expectativas escolares de la población beneficiaria, quien percibe el programa como una oportunidad e importante incentivo para sus proyectos formativos.

PERCEPCIONES DE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA BECAS 6000 Y LAS EXPERIENCIAS ACUMULADAS POR LOS GESTORES DEL PROGRAMA

VALORACIÓN DE LA FINALIDAD DEL PROGRAMA Y SUS REQUISITOS POR LA POBLACIÓN BENEFICIARIA

Subsiste entre el colectivo becado una clara interiorización de la finalidad institucional del programa, así como una generalizada asunción de la legitimidad de sus condiciones. El valor de esfuerzo que trata de transmitir la beca 6000 resulta ampliamente asimilado. Por un lado, se asume que se trata de una ayuda sólo para estudiantes de familias en severas dificultades económicas que pueden evitar —gracias a la existencia de la ayuda, y gracias al esfuerzo y responsabilidad de quienes consiguen mantenerla— verse abocados al abandono o a tener que compatibilizar los estudios con actividades laborales. Por otro lado, resulta extendida la idea de que las becas 6000 “no son como las otras”: que son unas ayudas legítimamente reservadas únicamente a estudiantes que se esfuerzan y rinden: que corresponden a los sacrificios de sus progenitores y al gasto que invierte en ellos la administración. Es significativo que buena parte de este tipo de estudiantes conciba

la ayuda, además de como “una oportunidad que no se puede desaprovechar”, como “un contrato con la sociedad”, así como una “forma de corresponder” al sacrificio parental para que puedan seguir estudiando, en vez de aportar ingresos a las necesitadas economías de sus hogares.

Más problemática resulta, en cambio, la valoración sobre algunas de las exigencias para mantenerse en el programa y sobre cuestiones puntuales de funcionamiento de éste. Así, la idea compartida sobre la necesidad de establecer ciertos umbrales de renta (“no se la van a dar a los hijos de los ricos”) convive con la percepción de que la ayuda está lejos de llegar a muchos otros que, sin embargo, “también la necesitarían”. Esta valoración crítica conecta con el conocimiento y cuestionamiento de los pírricos umbrales de renta que permiten acceder a las becas 6000, así como con el rechazo a que —debido a pequeñas variaciones en las rentas familiares interanuales— puedan quedarse sin opción a renovar la beca “quienes han cumplido” los exigentes requisitos académicos. Esta visión se refuerza con la denuncia de agravios derivados de concesiones de becas a estudiantes a quienes, en cambio, se asociaría con suficientes recursos económicos familiares. En definitiva, se demanda una extensión de la ayuda, pero conjuntamente con un mayor control del fraude que ocurre en algunos casos.¹⁴

Por otra parte, la coincidencia general en la necesidad de contemplar tanto requisitos económicos como académicos para otorgar becas como la 6000, no impide que afloren una serie de demandas específicas con respecto a los criterios académicos que impone la administración para mantenerse en el programa. La primera: que haya igualdad de trato calificador, así como una calidad docente que neutralice posibles arbitrariedades o negligencias capaces de poner en riesgo la percepción de la ayuda, algo que coincide con un cuestionamiento de la desinformación habitual del profesora-

¹⁴ La crítica o sospecha de dejar fuera a gente que de verdad necesita el recurso o de incluir a quien no lo necesita tanto está también presente en otros programas de transferencias de rentas condicionadas. Sobre todo, en el caso de los programas focalizados, en los que los criterios de acceso al programa son los elementos menos conocidos, comprendidos y aceptados, generando malestar, y tensión entre familias beneficiarias y no beneficiarias (Adato, 2000; Adato, Coady y Ruel, 2000; Calderón y Martínez, 2008).

do sobre las particularidades de la beca y de lo mucho que se juega en cada evaluación el estudiante que lucha por preservarla. La segunda demanda plantea que se flexibilicen y racionalicen las exigencias académicas, de modo que se tengan en cuenta para continuar en el programa otros criterios de medición del esfuerzo y del progreso del estudiante que no sean tan finalistas, esto es, que no se basen exclusivamente en la retención de la beca en el momento que aflora un único suspenso. Se pide, por ejemplo, que se tengan en cuenta las notas medias a la hora de mantener o retirar la beca, en vez de la mera existencia de algún suspenso. También se reclama que se module la cuantía de la ayuda en función de los distintos resultados cosechados, evitándose así un juego de suma cero en la competición personal por mantener la beca, la cual se concibe y vive como una “causa de agobio extra” y como un motivo de experimentación de mayor presión y control parental con respecto a los estudios.

Pese a estas demandas, la mayoría relativas a cuestiones específicas y técnicas del programa, prevalece la legitimidad de que cada estudiante “ponga un poco de su parte”. Son numerosas las opiniones a este respecto:

—¿Y qué te parecen los requisitos de la beca, son muy exigentes? Me parecen muy bien, muy bien, con mucha responsabilidad, porque es lo lógico, porque es un dinero bastante como para que se lo den luego a niños que no merecen la pena, vamos [...] Pero un poco exigentes, porque si te hubiera quedado alguna, a lo mejor [...] Es que tú te tienes que ganar también este dinero, es que te lo están poniendo por esfuerzo, te lo tienes que currar [...] Tampoco te la van a regalar. B4, chico, 2º G.M. formación profesional.

Correspondencia y reciprocidad, aunque también algo más de flexibilidad, son principios continuamente esgrimidos por parte de los perceptores del programa, quienes asumen que la beca sea retirada en todos aquellos casos en los que, aunque subsistan necesidades económicas, no se demuestren continuas señales de progreso escolar. La beca, por lo tanto, no sería ni un regalo ni una mera ayuda social, sino un recurso que habría que merecerse:

En mi clase, por ejemplo, había un montón de gente que cogía la beca, luego no iba a clase, pero no se “desmatriculaban” para no perder la beca [...] Se fueron del instituto creyendo que no tenían que aprobar ni nada, y al final creo que a tres o cuatro les dejaron las becas y a los demás se las quitaron [...] Es que no se la deberían haber dado, porque yo también me puedo apuntar a que me den el dinero y luego me voy. A mí no me parece bien que estemos estudiando, hartándonos de estudiar para poder aprobar, y que a mucha gente no le hayan dado la beca y que la necesite, y la gente venga, sin estudiar ni nada, a coger el dinero y luego se vaya. Que no... [...] B2, chica, estudiante 2º bachillerato.

Si bien la beca suele valorarse como un recurso básico logrado y mantenido gracias al esfuerzo individual, en vez de como un premio o una mera ayuda social, el orgullo que experimenta este tipo de estudiantes al convertirse en receptor de una beca cuantiosa y minoritaria, pero muy exigente, es limitado: la mayoría preferiría, “en vez de cobrar la beca por ser tan pobres”, poder disfrutar del apoyo y seguridad material con la cual sí contarían muchos de sus pares escolares, menos presionados en su vivencia estudiantil al proceder de hogares con menores constricciones económicas que los de los becarios. Incluso hay casos en los que la condición de becario se vive como una situación estigmatizante:

Yo me veía como... Hombre, en doble sentido, como que al dárme la me veía mejor, muy bien, una situación económica mejor que las demás, pero también me veía como un poquito ofendido porque la beca 6000 se la suelen dar a las rentas bajas y, claro, como si te vieran como un pobre. B12, chico, 1º bachillerato.

En otros casos no sienten vergüenza, pero tampoco orgullo:

Porque es que si me han dado esa beca es porque mis padres no han... ¿Sabes? Que tampoco estoy orgullosa porque, hombre, ahora mismo ojalá no necesitaran mis padres ninguna beca, que me lo pudieran pagar ellos, que tuvieran dinero, pero cuando me han dado esa beca es porque hace falta. B1, chica, 2º bachillerato.

PROBLEMAS DE GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO Y FALSAS CREENCIAS SOBRE
LAS CONDICIONES DE LA BECA ENTRE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA

En primer lugar, subsiste un acceso desigual a la información sobre el programa, especialmente sobre sus requisitos. Al conocimiento de la ayuda se llega además por canales heterogéneos y de desigual calidad: carteles y folletos, comunicaciones personales del personal de secretaría de los centros educativos, información divulgada en Internet y “foros” de los propios estudiantes, televisión y prensa; pero también a través del “boca a boca” en el medio social y familiar del estudiantado. A pesar de los recursos institucionales invertidos en la difusión, abundan las situaciones de conocimiento del programa a raíz de casualidades puntuales, o como consecuencia de un capital social estudiantil y familiar desigualmente distribuido. Diferentes casos de exclusión anticipada del programa por falta de información han sido detectados en el trabajo campo:

Yo en 1º, para empezar, yo no sabía que existía la beca 6000 y a mí eso me molestó mucho porque a mí nadie vino a informarme [...] Yo me enteré de que existía la beca 6000 cuando una amiga mía me dijo que la echara, y yo: “¿La beca 6000?” Y ella: “Sí, sí, de la Junta de Andalucía”. Pero se me pasó el plazo. B14, chica, estudiante 2º bachillerato (E1).

Estos problemas conviven con las falsas creencias que, pese a los mejorables esfuerzos informativos desplegados, sigue acumulando la población beneficiaria con respecto a un programa cuyos requisitos son más complejos que los de otras becas y ayudas frente a los que la población muestra mayor familiaridad. El conocimiento de los requisitos académicos para preservar la beca suele ser tardío, parcial, impreciso, además de erróneo en algunos casos.¹⁵ Por ejemplo, entre estudiantes con trayectorias académicas exitosas, y con escaso riesgo de no preservar la beca, subsisten mitos como el de que no bas-

¹⁵ Otras evaluaciones cualitativas también han constatado las desinformaciones y confusiones sobre las condiciones que con frecuencia afectan a los programas de transferencia de rentas (Garroncho y Brambila, 2008).

ta con “sólo aprobar”, siendo preciso “sacar nota”. Entre estudiantes con trayectorias más irregulares suele producirse, en cambio, una infravaloración de los requisitos, extendiéndose aquí la idea errónea de que “por una asignatura suspendida no pasa nada”, o “que te la quitan sólo al repetir curso”.

VALORACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA ENTRE EL PERSONAL IMPLEMENTADOR

Las entrevistas realizadas al personal gestor del programa también permiten identificar limitaciones y debilidades en su funcionamiento, muchas de las cuales coinciden con las necesidades de mejora en la gestión y demandas informativas expresadas por los beneficiarios.

Aunque la administración ha procurado la diversificación de la publicidad y fuentes de información sobre el programa, cada vez más conocido, subsisten múltiples confusiones respecto a los mecanismos de mantenimiento y de pago de la beca, inevitablemente más complejos que los de otro tipo de becas. Las necesidades de información son diversas: mecanismos trimestrales de mantenimiento-pérdida de la beca, forma de pago, fecha de comunicación de la concesión, motivos por los que cobran una parte de la beca pese a suspender en el primer trimestre, motivos económicos de desestimación de la beca, posibilidades de solicitar la beca y recibirla para el curso siguiente, compatibilidad de estas becas con otras ayudas...

Sobre todo son errores de pago, que la gente no ha cobrado o bien la gente: “Eh pues mi hijo ha suspendido, si su hijo ha suspendido qué es lo que pasa con él”. Sobre todo mucha gente que todavía no comprende muy bien la dinámica del seguimiento de las becas 6000 [...] Y mucha gente cree que si suspende tiene que devolverla. Personal gestión beca 6000.

Con todo, el punto más débil del circuito de implementación se localiza en torno a la implicación de los centros educativos. La información y trato que se otorga desde éstos a la población interesada resulta insuficiente, así como dependiente en gran medida de la propia cultura informativa y del funcio-

namiento heterogéneo de los distintos centros. Son pocos los que de forma proactiva e individualizada llegan a informar a sus estudiantes —muchos de los cuales acaban de llegar de otros centros, con la pérdida de capital social que eso puede implicar— de las oportunidades y requisitos para optar a la ayuda. La mayoría se limita a informar de la existencia del recurso —muchas veces a petición de los interesados, vagamente enterados por otras vías—, sin detenerse a informar de los complejos mecanismos de preservación de la ayuda. Lo habitual es la derivación de las demandas de información a cargo de estudiantes y familiares hacia niveles superiores y más lejanos de la burocracia educativa. Estas circunstancias, recurrentes, constituyen una fuente continua de disgusto y queja ciudadana, la cual se eleva cuando problemas internos de los centros, como la grabación tardía de las calificaciones en las bases de datos centralizadas, provocan retenciones no justificadas en el pago puntual de las mensualidades de la beca:

Hay centros que se han equivocado al grabar las notas, o las han grabado fuera de plazo. Y hay niños que se han quedado sin cobrar y que nos han llamado: “que esto es injusto” [...] Hemos presionado a los centros para que tomen su parte en la responsabilidad. A ver si así conseguimos que se involucren, se impliquen en el tema de la verificación y el seguimiento de las becas, porque no hay manera. Personal gestión beca 6000.

Las insatisfacciones por la débil implicación de algunos centros educativos y los déficits de información por parte de direcciones y profesorado también se han relatado en otros programas como el Progres-Oportunidades (Escobar y González de la Rocha, 2005; Garroncho y Brambila, 2008). En convergencia con los problemas detectados en el funcionamiento del programa becas 6000, éstos mostrarían cómo la eficacia de estas políticas dependería de mejoras en los procesos de difusión de la existencia y funcionamiento de los mismos, evitándose así sesgos de cobertura e incumplimiento de requisitos por ausencia de información que pueden minimizarse con mayores implicaciones de los centros escolares y con la distribución de información por otros agentes de intervención social (Arzate, 2006).

CONCLUSIONES


El análisis presentado, cuyo principal objetivo era identificar las características de la población incluida y los efectos de un programa de becas novedoso en España, refuerza los hallazgos de evaluaciones recientes de programas similares, como la elevación del rendimiento escolar a lo largo de su implementación y la multiplicación de estrategias y prácticas proescolares de la población beneficiaria. Nuestro análisis ha integrado también una metodología cualitativa que muestra dos hechos escasamente considerados en las evaluaciones de políticas de becas: los diferentes efectos del incentivo en función de variaciones en los perfiles académicos de la población participante, así como la existencia de otros efectos positivos no contemplados en su diseño.

Las becas 6000 tendrían efectos positivos sobre la equidad e igualdad de oportunidades educativas que superan a los contemplados administrativamente (DeLeon y DeLeon, 2002). Así, la beca ofrece oportunidades de ahorro para que jóvenes de muy escasos recursos puedan desarrollar proyectos formativos futuros, como ir a la universidad. Contribuye a amortiguar los habituales sentimientos de deuda hacia la familia que acumulan este tipo de estudiantes, los cuales pasan de costeados a potenciales costeadores de las muchas necesidades familiares. En suma, la conversión en becario 6000 legitima el rol del estudiante de tiempo completo, esto es, el ejercido sin necesidad de verse expuesto al dilema entre estudiar y trabajar para compensar los costos de oportunidad educativos.

No obstante, nuestro análisis muestra que uno de los impactos pretendidos de las becas 6000 se ha visto condicionado por las cambiantes circunstancias económicas y laborales ocurridas durante la implementación del programa (Pawson *et al.*, 2005). Uno de los efectos pretendidos del programa —retener a los jóvenes en la escuela compensando los costos de oportunidad que suponía estudiar frente a las posibilidades de trabajar—, se estaría produciendo; pero sin que el programa influya en ese mantenimiento en las aulas; algo más relacionado con la inexistencia actual de oportunidades de empleo juvenil que con incentivos de continuidad académica como los que suponen estas becas.

Otra limitación del programa residiría en su escasa cobertura como consecuencia de las muy exigentes condiciones económicas requeridas para participar en el mismo. El análisis de las percepciones que tiene la población participante sobre el funcionamiento del programa —otro de los objetivos de este artículo— revela también debilidades de gestión de éste, especialmente en lo que concierne a la implicación de los centros escolares. Especialmente subsistirían déficits en lo relativo a la información que estas instituciones —clave dentro del circuito de implementación de la política— proporcionarían. Ello fomentaría confusiones recurrentes entre beneficiarios en cuanto al funcionamiento, los requisitos y las normas del programa.

Pese a estos diversos problemas, las becas 6000 representan unas ayudas que combinan una necesaria solidaridad con una notable exigencia. Lo primero, porque se concentran en el sector de estudiantes que, como han mostrado muchos estudios sobre desigualdad de oportunidades escolares en España, se registran mayores riesgos de abandono del sistema educativo por motivos económicos. Lo segundo, porque el mantenimiento y cobro de estas ayudas está supeditado, además de a muy bajos niveles de renta, a la asistencia regular, la dedicación exclusiva a los estudios, así como a la demostración continua de buenos resultados escolares. De esta manera, el uso eficiente de los recursos públicos invertidos en el programa becas 6000 en gran medida está asegurado a través del diseño del mismo como una política de transferencia de rentas invertidas exclusivamente en aquellos que demuestran resultados.

En un plano más general, al recurrir también a comparaciones con programas internacionales con similares objetivos, el análisis de las becas 6000 puede contribuir a enriquecer el debate sobre cuáles son los diseños más eficaces de las políticas de transferencias de rentas condicionadas a la educación. De hecho, al mostrar cómo los efectos de la beca 6000 no se distribuyen de forma homogénea entre la población participante, este estudio podría contribuir a un nuevo diseño del programa de ayudas más ajustado a las diferencias demostradas entre los distintos perceptores y, también, más ajustado a los cambios en el entorno de los individuos acaecidos desde que se implantó la política. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adato, Michelle (2000), *The Impact of Progresa on Community Social Relationships*, informe final, Washington, D.C., International Food Policy Research Institute.
- Adato, Michelle, David Coady y Marie Ruel (2000), *An Operations Evaluation of Progresa from the Perspective of Beneficiaries, Promotoras, School Directors, and Health Staff*, informe final presentado ante Progresa, Washington, D.C., International Food Policy Research Institute.
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y de la Calidad de los Servicios (2009), *Evaluación del sistema general de becas educativas*, Madrid, Ministerio de la Presidencia.
- Angrist, Jossua y Victor Lavy (2009), “The Effects of High Stakes High School Achievement Awards: Evidence from Randomized Trial”, *American Economic Review*, 99(4), pp. 1384-1414.
- Arzate, Jorge (2006), “Evaluación de un programa de lucha contra la pobreza extrema en México desde una perspectiva cualitativa y microsociológica”, *Fermentum*, 45, pp. 138-161.
- Attanasio, Orazio, Costas Meghir y Ana Santiago (2011), “Education Choices in Mexico: Using a Structural Model and a Randomized Experiment to Evaluate Progresa”, *Review of Economic Studies*, 79, pp. 37-66.
- Bonal, Xavier, Xavier Rambla, Eduardo Calderón y Nuria Pros (2005), *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*, Barcelona, Fundación Carles Pi i Sunyer.
- Bressers, Nanny, Mark van Twist y Ernst ten Heuvelhof (2013), “Exploring the Temporal Dimension in Policy Evaluation Studies”, *Policy Sciences*, 46(1), pp. 23-37.
- Calderón, Adolfo y Óscar Martínez (2008), “La operación y eficiencia del programa Oportunidades en el área metropolitana de Monterrey, México: Un estudio de caso”, *Ciencia y Sociedad*, 33(3), pp. 405-441.
- Calero, Jorge (2006), “Desigualdades tras la educación obligatoria:

- Nuevas evidencias”, documento de trabajo 83/2006, Madrid, Fundación Alternativas.
- Cameron, Lisa (2009), “Can a Public Scholarship Program Successfully Reduce School Dropouts in a Time of Economic Crisis? Evidence from Indonesia”, *Economics of Education Review*, 29, pp. 308-317.
- Cardoso, Eliana y André Portela Souza (2004), “The Impact of Cash Transfers on Child Labor and School Attendance in Brazil”, documento de trabajo 04-W07, Nashville, Vanderbilt University.
- Cecchini, Simone y Aldo Madariaga (2011), *Programas de transferencias de rentas condicionadas: Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Chowdry, Harron, Lorraine Dearden y Carl Emmerson (2007), *Education Maintenance Allowance: Evaluation with Administrative Data: The Impact of the EMA Pilots on Participation and Attainment in Post-compulsory Education*, Londres, Institute for Fiscal Studies/Learning and Skills Council.
- Comisión Europea (2010), *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, Bruselas, Comunicación de la Comisión.
- Dearden, Lorraine, Carl Emmerson, Christine Frayne y Costas Meghir (2009), “Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates”, *Journal of Human Resources*, 44(4), pp. 827-857.
- Deke, John (2003), “A Study of the Impact of Public School Spending on Post-Secondary Educational Attainment Using Statewide School District Refinancing in Kansas”, *Economics of Education Review*, 22, pp. 275-284.
- DeLeon, Peter y Linda DeLeon (2002), “What Ever Happened to Policy Implementation? An Alternative Approach”, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 12(4), pp. 467-492.
- De Pablos, Laura y María Gil Izquierdo, (2008), “Análisis de la incidencia de reformas en el sistema de financiación de la educación universitaria en España a partir de un modelo de comportamiento”, *Hacienda Pública Española*, 184, pp. 117-152.

- Dolton, Peter y Li Lin (2011), "From Grants to Loans and Fees: The Demand for Post-compulsory Education in England and Wales from 1955 to 2008", DP 127, Londres, Centre for the Economics of Education.
- Edin, Kathryn y Maureen Pirog (2014), "Special Symposium on Qualitative and Mixed-methods for Policy Analysis", *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(2), pp. 345-349
- Escobar, Agustín y Mercedes González de la Rocha (2002), *Evaluación cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades: Seguimiento de impacto 2001-2002: comunidades de 2 500 a 50 000 habitantes*, Guadalajara, CIESAS Occidente.
- Escobar, Agustín y Mercedes González de la Rocha (2005), *Evaluación cualitativa del Programa Oportunidades en zonas urbanas en evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2003*, Cuernavaca, Instituto Nacional de Salud Pública.
- Friedman, Even, Elena G. Kriglerová, Maria Herczog y Laura Surdu (2009), *Conditional Cash Transfers as a Tool for Reducing the Gap in Education Outcomes between Roma and Non-Roma*, Roma Education Fund.
- Fryer, Rolan (2010), "Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials", documento de trabajo, Cambridge, Harvard University, Department of Economics.
- Garroncho, Carlos F. y Carlos Brambila (2008), "Satisfacción de las beneficiarias con el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades: Una evaluación cualitativa", *Economía, Sociedad y Territorio*, 8(28), pp. 921-964.
- Gil Izquierdo, María (2008), "Análisis del sistema de becas español", en Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y de la Calidad de los Servicios, 2009, *Evaluación del sistema general de becas educativas*, Madrid, Ministerio de la Presidencia, pp. 78-108.
- Glewwe, Paul y Ana Lucia Kassouf (2012), "The Impact of the Bolsa Escola-Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment, Dropout Rates and Grade Promotion in Brazil", *Journal of Development Economics*, 97, pp. 505-517.
- Greenberg, David, Nadine Dechausay y Carolyn Fraker (2011), *Lear-*

- ning Together: How Families Responded to Education Incentives in New York City's Conditional Cash Transfer Program*, Nueva York, MDRC.
- Hevia, Felipe (2011), "La difícil articulación entre políticas universales y programas focalizados: Etnografía institucional del programa Bolsa Familia de Brasil", *Gestión y Política Pública*, XXII(2), pp. 331-379.
- Hoggart, Richard (2013), *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Instituto de Evaluación Educativa (2010), *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kim, Jiyun, Stephen DesJardins y Brian McCall (2009), "Exploring the Effects of Student Expectations about Financial Aid on Postsecondary Choice: A Focus on Income and Racial-Ethnic Differences", *Research in Higher Education*, 50(8), pp. 741-774.
- Knight, Tim y Clarissa White (2003), *The Reflections of Early Leavers and Second Year Participants on the Education Maintenance Allowance Scheme: A Qualitative Study*, Londres, Department for Education and Skills.
- Legard, Robin, Kandy Woodfield y Clarissa White (2001), "Staying away or Staying on? A Qualitative Evaluation of the Education Maintenance Allowance", reporte de investigación 256, Londres, Department for Education and Employment.
- Marcenaro, Óscar y M.L. Navarro (2001), "Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España", *Estudios de Economía Aplicada*, 19, pp. 69-86.
- Maguire, Sue (2008), "Paying Young People to Learn: Does It Work?", *Research in Post-Compulsory Education*, 13(2), pp. 205-215.
- Marqués, Ildefonso (2008), *La educación postobligatoria en España y Andalucía*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- Martínez, José S. (2007) "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", *Revista de Educación*, 342, pp. 287-306.
- McConnell, Allan (2010), "Policy Success, Policy Failure and Grey Areas in-between", *Journal of Public Policy*, 30, pp. 345-362.
- McPherson, Michael y Morton O. Schapiro (1991), "Does Student Aid

- Affect College Enrollment? New Evidence on a Persistent Controversy”, *The American Economic Review*, 81, pp. 309-318.
- Mediavilla, Mauro (2010), “Las becas y ayudas al estudio como elemento determinante de la continuidad escolar en el nivel secundario post-obligatorio. Un análisis de sensibilidad a partir de la aplicación del Propensity Score Matching”, *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, pp. 561-82.
- Mediavilla, Mauro (2013), “Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: Un análisis por subgrupos poblacionales”, *Estudios de Economía*, 40(1), pp. 97-120.
- Middleton, Sue, Kim Perren, Sue Maguire y Joanne Rennison (2005), “Evaluation of Education Maintenance Allowance Pilots: Young People Aged 16 to 19 Years”, Department for Education and Skills Research Report 678, Nottingham, DFES Publications.
- Monks, James (2009), “The Impact of Merit-based Financial Aid on College Enrollment: A Field Experiment”, *Economics of Education Review*, 28, pp. 99-106.
- Morais, Michele (2008), “Opportunity NYC: A Performance-Based Conditional Cash Transfer Programme: A Qualitative Analysis”, documento de trabajo 49, Brasilia, International Poverty Centre/Columbia University.
- Patton, Michael Q. (1990), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Pawson, Ray, Trisha Greenhalgh, Gill Harvey y Kieran Walshe (2005), “Realist Review: A New Method of Systematic Review Designed for Complex Policy Interventions”, *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), pp. 21-34.
- Pérez Esparrells, Carmen y Susana Morales (2014), “Las ayudas y becas al estudio en la educación no universitaria en España: Diagnóstico de la perspectiva regional y propuesta de mejora”, *Revista de Educación*, 366, pp. 87-112.
- Rawlings, Laura y Gloria Rubio (2005), “Evaluating the Impact of

- Conditional Cash Transfer Programs”, *The World Bank Research Observer*, 20(1), pp. 29-55.
- Reimers, Fernando, Carol Silva y Ernesto Treviño (2006), *Where Is the “Education” in Conditional Cash Transfers in Education?*, Montreal, UNESCO.
- Riccio, James, Nadine Dechausay, David Greenberg, Cynthia Miller, Zawadi Rucks y Nandita Verma (2010), *Toward Reduced Poverty across Generations: Early Findings from New York City’s Conditional Cash Transfer Program*, Nueva York, MDRC.
- Río Ruiz, Manuel (2014), “Efectos de la conversión en becario y consecuencias de la reforma del sistema de becas entre universitarios de clase obrera”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), pp. 468-487.
- Río Ruiz, Manuel, María Luisa Jiménez y Manuel Caro (2014), “The Shifting Financial Aid System in Spanish University: Grant-recipients’ Experiences and Strategies”, *Critical Studies in Education*, pp. 1-19.
- Rodríguez Planas, Nuria (2012) “Mentoring, Educational Services, and Incentives to Learn: What Do We Know about Them?”, *Evaluation and Program Planning*, 35(4), pp. 481-490.
- Roth, André-Noel (2006), *Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación*, Bogotá, Ediciones Aurora.
- Skoufias, Emmanuel y Susan Parker (2001), “Conditional Cash Transfers and their Impact on Child Work and Schooling: Evidence from the Progresa Program in Mexico”, *Economía*, 2(1), pp. 45-86.
- Slavin, Robert (2010), “Can Financial Incentives Enhance Educational Outcomes? Evidence from International Experiments”, *Educational Research Review*, 5(1), pp. 68-80.
- Tiana, Alejandro (2008), “La política de becas del Estado: 2004-2008”, *Presupuesto y Gasto Público*, 50, pp. 191-200.
- Valencia, Enrique (2008), “Conditional Cash Transfers as Social Policy in Latin America: An Assessment of their Contributions and Limitations”, *Annual Review of Sociology*, 34, pp. 475-99.
- Villatoro, Pablo (2007), “Las transferencias condicionadas en América La-

tina: Luces y sombras”, ponencia en el seminario “Evolución y desafíos de los programas de transferencias de rentas condicionadas”, Brasilia, CEPAL.

Viñas, Verónica (2001), “El uso de técnicas cualitativas en la evaluación de programas: Los programas de desarrollo regional financiados por la Unión Europea”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, pp. 155-177.

Manuel Ángel Río Ruiz es licenciado y doctor en sociología con mención de premio extraordinario en 2005. Director actual del grupo de investigación oficial “Dominación y desigualdades sociales en Andalucía”. Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla. Especialista en sociología de las relaciones interétnicas y sociología de la educación, sus líneas de investigación actuales se enfocan en el análisis de políticas frente a la desigualdad y la exclusión social y educativa. Sobre estos temas ha publicado más de una docena de artículos en las principales revistas españolas de sociología y varios en revistas internacionales —*Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *Revista Española de Sociología*, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *Empiria*, *Política y Sociedad*, *Revista de Estudios Urbanos*, *Critical Studies in Education*, entre otras—. Sus últimos trabajos sobre políticas públicas se centran en los efectos de las reformas de las becas universitarias aplicadas en España.

María Luisa Jiménez Rodrigo es licenciada en ciencias políticas y sociología, con premio nacional, y doctora en antropología social por la Universidad de Granada. Es profesora del Departamento de Sociología en la Universidad de Sevilla y colabora como docente en diversos posgrados especializados en género y evaluación de políticas públicas. Sus líneas actuales de investigación se centran en el análisis de las desigualdades de género en salud, indicadores sociales y políticas sociolaborales y educativas.