

Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil

Evidencias y desafíos

Patricia Jara Males
Francisco Ochoa
Rita Sorio

División de Protección Social y
Salud

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-1265

Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil

Evidencias y desafíos

Patricia Jara Males
Francisco Ochoa
Rita Sorio

Enero 2017

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo
Jara Males, Patricia.

Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil:
evidencias y desafíos / Patricia Jara Males, Francisco Ochoa, Rita Sorio.
p. cm. — (Nota técnica del BID ; 1265)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Tutors and tutoring-Latin America. 2. Youth development-Latin America. I. Ochoa,
Francisco. II. Sorio, Rita. III. Banco Interamericano de Desarrollo. División de
Protección Social y Salud. IV. Título. V. Serie.

IDB-TN-1265

Códigos JEL: 100, 138, 054, 057

Palabras Clave: Tutorías, Mentoría, Inclusión Social Juvenil, Evidencias, América
Latina, Brasil, Chile, Uruguay

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2017 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



SCL-SPH@iadb.org

www.iadb.org/ProteccionSocial

Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil:

Evidencias y desafíos

Patricia Jara Males

Francisco Ochoa

Rita Sorio

Resumen

Los avances experimentados por América Latina y el Caribe en materia de desarrollo social han impulsado la necesidad de servicios diferenciados para potenciar la inclusión de grupos específicos y para responder de manera más efectiva a sus vulnerabilidades. En el caso de la juventud, etapa clave en la vida donde se acumulan competencias y se generan condiciones para una vida adulta autónoma y plena, los programas de tutorías han surgido como una alternativa promisorio para la reducción de conductas de riesgo y para potenciar trayectorias positivas.

La generación de un vínculo de confianza estable con un par adulto no familiar actúa como un factor de protección, al ofrecer un modelo positivo de conducta en un momento clave de transición hacia la vida adulta. La expectativa es que un proceso de tutoría pueda generar impactos en el desarrollo socioemocional, cognitivo y de conformación de la identidad del joven.

En este estudio nos proponemos analizar algunas evidencias recientes sobre programas de tutoría individual. Aspectos como el perfil del tutor, duración del vínculo, periodicidad y tipo de actividades, entre otros, determinan la efectividad de esta metodología. También los resultados son variables dependiendo del objetivo que se busca alcanzar, tal como desempeño académico, mejora de autoestima o reducción de conductas de riesgo.

El estudio también presenta tres programas promisorios de la región que trabajan con poblaciones juveniles en riesgo utilizando tutoría profesional. Se trata de *Caminho Melhor Jovem*, del Estado de Río de Janeiro en Brasil; *Abriendo Caminos*, del Sistema de Protección Social, Seguridades y Oportunidades de Chile, y *Jóvenes en Red* del Gobierno nacional del Uruguay.

Palabras Clave: Tutorías, Mentoría, Inclusión Social Juvenil, Evidencias, América Latina, Brasil, Chile, Uruguay

Códigos JEL: 100, 138, 054, 057

Índice

Capítulo 1	3
Introducción.....	3
El reto de diseñar servicios para la inclusión social juvenil.....	3
Las tutorías con jóvenes: una intervención prometedora	7
Acerca de este documento	8
Capítulo 2	10
Qué dice la evidencia	10
Qué se sabe sobre los factores de mayor incidencia en los resultados finales	10
La influencia de componentes específicos en la eficacia de la tutoría.....	13
Ámbitos en los cuales se observan resultados atribuibles a tutorías.....	15
Capítulo 3	19
Experiencias regionales promisorias	19
Tutorías para la restitución de trayectorias en jóvenes de comunidades con alta conflictividad social. El caso del Programa <i>Caminho Melhor Jovem</i>	19
La tutoría como estrategia de activación de capacidades en jóvenes con circunstancias especialmente difíciles. El caso del Programa Abriendo Caminos	24
Tutorías para revertir la desvinculación funcional y la inactividad juvenil. El caso del Programa Jóvenes en Red	28
Capítulo 4	34
Implementación de programas basados en tutorías: aprendizajes y desafíos para ALC	34
Anexo: Recomendaciones para el diseño e implementación de programas basados en tutorías	37
Referencias bibliográficas.....	41

Capítulo 1

Introducción

El reto de diseñar servicios para la inclusión social juvenil

La región de América Latina y el Caribe ha transitado por una compleja ruta en materia de desarrollo social. No cabe duda de que los mejores niveles de crecimiento alcanzados en la última década han generado mayores márgenes para la inversión en servicios sociales. De igual forma, el mejor desempeño de varias de sus economías ha facilitado los cimientos para mejorar algunos instrumentos de redistribución de los ingresos para abordar la franja de la población en situación de pobreza extrema. En términos numéricos, en los últimos diez años una proporción importante de población salió de la pobreza o evitó caer en ella, esto es, 96 millones de personas. Esta mejoría relativa ha ido acompañada del reconocimiento de otras vulnerabilidades distintas a la pobreza por ingresos, es decir, la identificación de hogares y personas que sin ser necesariamente pobres o pobres extremos, son portadoras de algunas condiciones adversas o se encuentran en una situación tal que existe una mayor probabilidad de que pierdan o empeoren sus condiciones actuales de bienestar. Se conoce a estos grupos como *poblaciones en riesgo y vulnerabilidad* a una mayor exposición a factores que predisponen al empobrecimiento y a la exclusión social¹.

En esta lógica, el análisis de las condiciones de vida de la población que sigue la trayectoria del ciclo de vida muestra tres momentos especialmente claves relacionados con el bienestar: infancia, juventud y adultez mayor. En el caso de países con mayor nivel de desarrollo, sus estados de bienestar y sus políticas de protección social han procurado resguardar niveles básicos de seguridad para estos grupos, en particular para las instancias iniciales y finales de la vida, y estas proyecciones forman parte de la oferta de servicios sociales de prestación continua. En esta línea de razonamiento, el Banco Interamericano de Desarrollo —a través de su Marco Sectorial en Protección Social y Pobreza— señala que si bien por un lado es imperativo desarrollar servicios sociales universales y de calidad en aquellas áreas que son fundamentales para el bienestar y la seguridad de las personas, en especial educación y salud, es necesario también acompañar dicha plataforma con un conjunto de *servicios diferenciados*, dirigidos especialmente a responder a las necesidades de protección de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad.

Estos servicios juegan un papel clave en momentos fundamentales de la vida: en la infancia, cuando hay una primera ventana de oportunidad para el desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales —que actuarán con enorme trascendencia sobre las etapas posteriores, determinando fuertemente las posibilidades de autonomía e inclusión de las personas—; en la juventud y en especial durante la adolescencia, cuando se van conformando trazos decisivos para la ruta de inclusión sociolaboral adulta y donde las decisiones que se toman tienen consecuencias sobre la probabilidad de alcanzar una vida productiva y plena. También en la adultez mayor, cuando el envejecimiento vulnera la condición de salud, provoca cambios en la condición de actividad de las personas y donde la progresiva pérdida de autonomía otorga a los cuidados socio-asistenciales especial relevancia en la vida de las personas.

¹ La distinción entre factores internos y externos de la vulnerabilidad ya había sido instalada por Chambers (1989) y ha servido como referente para la formulación de varias definiciones que en lo sustantivo rescatan la idea de que se trata de un fenómeno de dos caras. Por un lado, la externa se relaciona con los riesgos, shocks y estrés que pueden afectar a un individuo. El lado interno, por su parte, se vincula a la incapacidad para hacer frente a los mismos sin sufrir daños. Para mayores referencias, consultar:

http://www.chronicpoverty.org/uploads/publication_files/WP24_Prowse.pdf

http://www.zef.de/fileadmin/downloads/forum/docprog/Termpapers/2004_3a_Philip_Rayan.pdf

Cada etapa tiene un valor intrínseco indiscutible. En el caso de la juventud, se trata de un periodo clave para la inclusión social, porque es el momento de la vida donde se produce una importante acumulación de competencias, y por lo tanto, se abren o cierran oportunidades futuras. Situaciones como la inactividad juvenil (deserción escolar sin inserción laboral), el embarazo precoz y la exposición a drogas y violencia pueden impactar de manera importante sobre la vida de las personas. Estas situaciones representan las formas más frecuentes de vulnerabilidad juvenil y tienen altos costos para los jóvenes, sus familias y la sociedad. Por esta razón, es necesario contar con servicios diferenciados creados específicamente para nivelar las competencias cognitivas y socioemocionales de los jóvenes pobres o vulnerables, que tienen dificultades para acceder a los servicios sociales sectoriales (educación, salud y políticas de activación laboral), así como para permanecer en ellos y lograr buenos resultados.

Este documento se propone recurrir a la evidencia disponible sobre servicios y programas que han conseguido brindar las protecciones y seguridades necesarias para los jóvenes en riesgo, al mismo tiempo que han fortalecido sus capacidades potenciales. Para efectos de este estudio, se analizaron los resultados de evaluaciones aplicadas a programas de este tipo. Se tratan en su mayoría de evaluaciones experimentales y cuasi experimentales, con asignación aleatoria de participantes a un grupo de control o de tratamiento. Aunque buena parte de la evidencia sobre los impactos generados por diferentes modalidades de servicios dirigidos a jóvenes no es concluyente o muestra efectos limitados —y los principales hallazgos documentados provienen de evaluaciones realizadas fuera de ALC—, hay elementos alentadores que se pueden tomar como premisas importantes para el diseño de alternativas de acción para los países de la región². Entre otras, se destacan las siguientes características de programas para jóvenes:

- a) *Las intervenciones que tienen por objetivo sustituir comportamientos de riesgo no son efectivas si se basan exclusivamente en brindar información a los jóvenes.* La evidencia señala que si bien la comunicación para el cambio de comportamiento es clave en la relación con los jóvenes, las estrategias prescriptivas no son de utilidad. Mensajes como “*la educación es condición fundamental para lograr empleos futuros de calidad o siempre se debe usar un método de protección sexual*”, no son efectivos si no van acompañados de estrategias que hagan asimilables los mensajes y, sobre todo, de los recursos necesarios para poner en práctica esos comportamientos, es decir, oportunidades concretas, como el acceso a métodos anticonceptivos, oferta educacional y alternativas de empleo. Una evaluación realizada por Jensen (2010) en República Dominicana, por ejemplo, mostró que brindar información a los jóvenes sobre los retornos de la educación en ingresos futuros tiene el potencial de ser una intervención de bajo costo para prevenir el abandono escolar, siempre y cuando no existan otras barreras como la ausencia de unidades educativas o el déficit de maestros. Asimismo, las intervenciones que ponen énfasis en informar tienen que utilizar metodologías que aseguren aprendizajes prácticos significativos, ya que los discursos genéricos no producen cambios de comportamiento. Por ejemplo, una evaluación realizada por Jemmot et al. (2005) en Estados Unidos, demuestra el potencial de los programas de consejería basados en el desarrollo de herramientas y capacidades concretas en mujeres jóvenes para negociar con sus parejas el uso del preservativo, donde las herramientas didácticas resultaron más efectivas que las sesiones dirigidas únicamente a informar sobre infecciones de transmisión sexual, VIH y salud sexual y reproductiva.
- b) *Los programas para los jóvenes en situación de mayor riesgo funcionan mejor cuando combinan múltiples intervenciones.* Mientras mayor es la complejidad de la condición de

² División de Protección Social y Salud (2014). Marco Sectorial de Protección Social y Pobreza. Banco Interamericano de Desarrollo. Documento GN-2784. Washington, D.C.

vulnerabilidad juvenil, las intervenciones deben considerar más de un componente. Aunque la meta de un programa tenga una expresión concreta, como garantizar la permanencia de los jóvenes en la educación secundaria o disminuir el consumo de drogas, la ruta para alcanzar esos resultados puede requerir más de una intervención. Por ejemplo, Bandiera et al. (2012) estudiaron los resultados de una intervención aleatoria para empoderar a niñas en Uganda en habilidades para la vida³ y encontraron que para fortalecer las capacidades cognitivas y no cognitivas de adolescentes mujeres para mejorar su salud sexual, las intervenciones combinadas como la consejería sexual y la educación vocacional pueden ser más efectivas que programas basados solo en consejerías de salud (Bruce y Hallman, 2008; Duflo et al, 2011). La estrategia de combinar educación sexual con la mejora de capacidades para el empleo incrementó el uso de preservativos, disminuyó las relaciones sexuales no deseadas y redujo el número de adolescentes embarazadas. Por su parte, Cheng et al. (2008) demostraron que programas para víctimas de violencia —que incluyen varias intervenciones como tutorías con los jóvenes, consejería para la familia y referencia a servicios de salud o protección social—, reducen significativamente el delito y la agresión entre adolescentes. Un estudio realizado por Bloom et al. (1993) en Estados Unidos⁴, mostró que el paquete de transferencias condicionadas, apoyo monetario para el transporte, provisión de servicios de cuidado infantil y consejería, aumentaron la inscripción, retención y asistencia escolar entre madres y padres adolescentes, siendo éste uno de los pocos ejemplos de un programa de transferencias monetarias directas a jóvenes y uno de los únicos estudios que encontraron efectos positivos sobre la revinculación escolar entre jóvenes que habían abandonado la escuela.

- c) *Las intervenciones que incorporan trabajo con familias tienen mejores resultados que las de jóvenes exclusivamente.* Si bien es cierto que el trabajo con jóvenes exige algún nivel de especialización, la evidencia sugiere que es más efectivo si se combina con una intervención a nivel familiar, hallazgo coherente con aquel sobre la eficacia de las estrategias multidimensionales. Sexton y Turner (2010) analizaron la efectividad de una intervención multisistémica que combinaba apoyos a adolescentes infractores de la ley y a sus familias, con una intervención basada exclusivamente en los servicios de libertad condicional provistos regularmente a los infractores. Mediante el método experimental asignaron a los adolescentes a ambas modalidades al momento de dejar el centro de detención. Sus hallazgos mostraron que cuando se intervino al mismo tiempo con familias, se logró una reducción del 35% en la comisión de delitos graves, un 30% en la reducción del crimen violento y un 21% en reincidencias de delitos menores. Asimismo, intervenciones breves dirigidas a mejorar las capacidades de mediación intrafamiliar pueden no solo reducir la incidencia de interacciones hostiles entre padres y jóvenes dentro del hogar, sino también reducir la de comportamientos violentos o agresivos de los jóvenes fuera de él, tal como demuestra el Programa de Fortalecimiento de Familias de Iowa (Spoth et al., 2000). Un estudio realizado por Terzian et al. (2011) en Estados Unidos identificó estrategias eficaces para reducir comportamientos de riesgo, a través de un metaanálisis sobre 123 programas dirigidos a prevenir o reducir el comportamiento agresivo, con impactos directos identificados a través de evaluaciones experimentales.

³ El estudio es un experimento aleatorio que acompañó la trayectoria de 4.800 niñas durante dos años, las cuales recibieron entrenamiento en habilidades de vida para la reducción de conductas de riesgo, así como formación profesional para microemprendimientos.

⁴ Tanto el estudio de Bandiera como el de Bloom analizaron programas que ofrecen una combinación de intervenciones, con el fin de potenciar los efectos buscados en sus poblaciones objetivo. En ambos casos, fueron comparados los resultados alcanzados en el grupo de tratamiento con los observados en un grupo de control, precisamente para observar el valor agregado de cambiar varias intervenciones. La limitación de esta evidencia es que no somete a prueba combinaciones específicas de determinadas intervenciones.

Coherente con los otros hallazgos, encontró que los programas exclusivos de habilidades para la vida dirigidos a jóvenes infractores —además de aquellos orientados solo a mejorar la situación económica de las familias—, no presentaron impactos positivos en esa dimensión, a diferencia de los que combinan esos elementos con terapia familiar y apoyo a la formación de capacidades parentales para mejorar la comunicación, prácticas de disciplina, regulación de límites y supervisión.

- d) *Las intervenciones con base en la comunidad tienen mayores posibilidades de lograr resultados sostenibles.* Los programas que intervienen exclusivamente a nivel de los determinantes individuales de la vulnerabilidad pueden ser menos efectivos que aquellos que además involucran entornos mayores, donde están presentes los factores que inciden en una mayor susceptibilidad al riesgo. En la lógica de los determinantes estructurales, próximos y personales, la evidencia sugiere que las acciones basadas solo en las características individuales de los jóvenes son menos exitosas y sus resultados se sostienen por menos tiempo que aquellas que al menos intervienen en el contexto familiar y el entorno comunitario. Esta idea de comunidad remite a la importancia de los entornos territoriales, tanto porque allí están —o se pueden generar— las estructuras de oportunidad, como también porque allí coexisten importantes factores de vulnerabilidad. Un estudio realizado por Sikkema et al. (2005) en Estados Unidos provee evidencia del potencial que tienen las intervenciones comunitarias. Los adolescentes que formaron parte de la intervención comunitaria tenían mayor probabilidad de posponer el inicio de relaciones sexuales y mayor probabilidad de haber utilizado un preservativo en la última relación —resultados observados en el corto y largo plazo—, lo cual implica que los efectos son sostenibles. En la misma línea, la evaluación realizada por Arthur et al. (2010) al programa *Communities that Care* en Estados Unidos provee evidencia de que programas integrales que empoderan a los líderes comunitarios para que implementen iniciativas de prevención en sus comunidades, pueden llegar a tener impactos importantes en la reducción de comportamientos de riesgo entre adolescentes.
- e) *Los programas de proximidad basados en tutorías tienen un alto potencial para modificar comportamientos juveniles de riesgo.* Varias experiencias muestran que cuando se trabaja con jóvenes a través de encuentros estables y regulares con tutores debidamente preparados y con una adecuada supervisión, estas figuras adultas pueden convertirse en importantes factores protectores para los jóvenes más vulnerables al riesgo o que no tienen influencias positivas adultas en sus hogares. Algunas evaluaciones muestran que los vínculos de calidad logrados en programas de tutorías en los Estados Unidos lograron generar otros efectos adicionales como mejoras en el relacionamiento con sus pares y con la familia, aumento de la autoestima y mejor percepción del apoyo social (Karcher, 2005)⁵. Estos resultados se han observado también en otras áreas: un estudio realizado por Tierney y Baldwin (2000) evaluó los impactos de *Big Brothers Big Sisters* (BBBS), un programa de tutorías entre adultos voluntarios y jóvenes que busca promover el desarrollo integral de niños y adolescentes en riesgo. Los resultados destacan muy claramente el potencial que tienen programas de tutoría altamente cualificada, con encuentros periódicos sistemáticos y regulares y fuerte supervisión, en particular para prevenir o postergar el consumo de drogas entre hombres jóvenes⁶.

⁵ Este programa, llamado *Developmental Mentoring*, invirtió fuertemente en fortalecer las capacidades y el compromiso de los mentores, así como en involucrar a las familias. Cada mentor recibía formación permanente y se reunía en forma individual dos días a la semana con los *mentees*.

⁶ Además, los jóvenes que participaron del programa por 18 meses mostraban menos disposición a la violencia, mejoraron su participación escolar y sus resultados, y enriquecieron sus relaciones familiares y con sus pares.

Las tutorías con jóvenes: una intervención prometedora

Desde la primera década de los años 2000, las tutorías han proliferado como intervenciones promisorias orientadas a resolver problemas y atender las necesidades de los jóvenes con estrategias basadas en la guía de referentes adultos o pares mayores. Solo en Estados Unidos se estima que existen alrededor de 5.000 programas de tutorías, los cuales llegarían a cerca de tres millones de jóvenes en todo el país (DuBois et. al., 2011).

Sin duda, la mayor popularidad alcanzada por este tipo de programas es consecuencia de los desarrollos teóricos y conceptuales que se han hecho desde diversas disciplinas —en particular desde la psicología, donde se destaca la importancia del establecimiento de relaciones positivas con niños, adolescentes y jóvenes como estrategia para el modelamiento de la conducta y la socialización positiva—. De hecho, la existencia de un adulto próximo en condiciones de actuar como un referente y servir de apoyo a la persona joven, se considera en sí un factor de protección. Cuando se trata de un adulto o un par mayor no familiar que actúa con la intención de acompañar al joven—bajo un formato y con una estructura que hace de ese vínculo el activador motivacional para el cambio de comportamiento—, este tipo de intervención puede jugar un papel fundamental en el desmantelamiento de un autoconcepto negativo y en la constitución de un nuevo proceso de estructuración o rectificación de los rasgos de personalidad. Esto es particularmente relevante en contextos donde el joven no cuenta con un entorno familiar o comunitario protector del que tomar ejemplos de conductas positivas.

La razón de ser de las tutorías tiene mucho que ver con las vulnerabilidades y los riesgos a los que se enfrentan los jóvenes en la actualidad. Los vínculos sociales y familiares frágiles, las comunidades fragmentadas y la violencia, entre otros, hacen de la tutoría un buen instrumento para mediar y fortalecer relaciones. Pero hay un hecho que probablemente es el de mayor peso a la hora de explicar la relevancia de este recurso: un factor de alta influencia en el desarrollo de adolescentes y jóvenes es la existencia de una relación positiva con un adulto protector. Así como el apego seguro en la primera infancia es determinante del desarrollo cognitivo y emocional de los niños, también lo es para los adolescentes la experiencia de contar con roles adultos que puedan servir de modelos positivos para la conducta. De esta forma, los jóvenes que no cuentan con un adulto cuidador y referente son más vulnerables a múltiples dificultades.

Por lo tanto, como forma de acompañamiento a un momento determinante de transición del desarrollo, el establecer una relación significativa con un adulto no relacionado ayuda a formar en los adolescentes la confianza de que dicha transición puede ser exitosa. Ofrece la posibilidad de que desarrollen distintas competencias sociales, que expresen mejor las emociones, sean más eficaces en la comunicación con los adultos y reciban la guía que probablemente no estarían tan dispuestos a recibir de parte de los padres o cuidadores (Rhodes, 2006). Varias investigaciones apuntan a las tutorías como un tipo de intervención social prometedora en cuanto a reducir la probabilidad de que los jóvenes desarrollen una conducta antisocial con baja autoestima, y a partir de eso, mejoren su desempeño académico y social.

Los argumentos a favor de las tutorías son especialmente fuertes cuando se intentan alcanzar múltiples resultados relacionados con el desarrollo de los jóvenes. La literatura le atribuye a este tipo de estrategia la capacidad para generar efectos en tres niveles: *socioemocional*, *cognitivo* y de *conformación de identidad*. En desarrollo emocional, las tutorías aparecen como promisorias porque pueden convertirse en una experiencia positiva para los jóvenes, ya que los prepara para relacionarse mejor con el mundo adulto, ayuda a la puesta en práctica del autocontrol y la regulación de las emociones y facilita el desarrollo de destrezas comunicativas. En términos del desarrollo cognitivo, se apuesta por que las interacciones con mentores ayuden a los jóvenes a desarrollar habilidades analíticas y a adquirir nuevas competencias que

faciliten procesos de aprendizaje, lo que redundará en mejores resultados académicos y de proyección vocacional. Con respecto al desarrollo de la identidad, la relación tutorial ofrece la posibilidad de facilitar el reconocimiento de preferencias que sirven para orientar el comportamiento y definir expectativas para el desarrollo futuro. Más importante aún, estas tres dimensiones parecen actuar en conjunto todo el tiempo. Lo que esta literatura sugiere es que cuando las relaciones con adultos no familiares son vividas como experiencias positivas que dan sentido y soporte, pueden servir para catalizar procesos de desarrollo que ayudan a los jóvenes a no involucrarse en conductas de riesgo y a descubrir su propio potencial.

A pesar de la expansión de este tipo de programas y de la diversificación de sus campos de aplicación, hay importantes preguntas todavía abiertas en relación a su real efectividad y a cómo optimizar los beneficios en los jóvenes que participan en ellos. La abundante literatura producida en torno a programas basados en la modalidad de tutorías deja fuera varios temas de interés en los cuales la evidencia es limitada, especialmente porque la evaluación de los programas difiere en lo que considera evidencia de efectividad y por la aproximación que utiliza al evaluar. En particular, esta evaluación se vuelve aún más compleja por la dificultad de aislar el efecto de variables intervinientes, como la calidad de la relación establecida —no siempre fácil de identificar— y las circunstancias personales, familiares y de contexto de los jóvenes (Scribner et. al., 2012).

Otro de los problemas que condiciona el análisis de la efectividad de las tutorías es la naturaleza de resultados que se suelen atribuir a esta intervención y la posibilidad de medir esos factores. Hay variables que son más susceptibles a evaluación, como la permanencia o la reinserción escolar, mientras que otras variables como la autoestima, la percepción de autoeficacia, la capacidad de toma de decisiones y las habilidades para la vida son de una mensurabilidad más compleja. Por lo demás, constituyen variables transformadas en resultados observables en distintos momentos del tiempo, lo cual también presenta el desafío de identificar momentos de evaluación acordes al tiempo en que tales resultados se pueden observar.

Finalmente, el registro de evaluaciones realizadas en esta área muestra otras limitaciones adicionales, como las siguientes: (i) los estudios experimentales se han llevado a cabo, en su mayoría, sobre intervenciones de muy pequeña escala, no generalizables a poblaciones de gran tamaño; (ii) existen muy pocas evaluaciones que cuenten con estudios de seguimiento para la observación de resultados a largo plazo; (iii) se han utilizado diferentes medidas de resultados en distintos programas, lo que vuelve difícilmente comparables sus efectos; (iv) el conocimiento disponible no resulta claro para determinar cuándo es conveniente ofrecer tutoría. Desafortunadamente, muy pocos estudios diferencian por grupos de edades las características que debe tener la intervención y qué resultados esperar de ella; y tampoco sugieren cuál es la duración mínima y la intensidad requerida en el acompañamiento cuando se hace la diferencia por edades; y (v) la evidencia es limitada como para sugerir la conveniencia de una modalidad por sobre otra cuando se consideran distintos escenarios de intervención (por ejemplo, escuela, comunidad o ambientes de interacción virtual) o distintas estrategias (mentoría individual versus modalidad grupal). Esto último señala una brecha de conocimiento que urge revertir y desde ya traza temas importantes para una agenda futura de investigación.

Acerca de este documento

A pesar de las limitaciones sobre el volumen y calidad de la evidencia disponible sobre la eficacia de intervenciones con jóvenes en situación de riesgo —mencionadas en la sección anterior—, existe una acumulación importante de aprendizajes provenientes de evaluaciones realizadas a programas de tutorías.

Siguiendo la política del BID de promover que la formulación de políticas, el diseño de programas y la implementación de servicios se realice en conformidad con la mejor evidencia disponible en cada caso, en este trabajo se ha llevado a cabo una revisión de la literatura más relevante referida al tema de las tutorías, intentando identificar las características más importantes de los programas que utilizan esta modalidad, los componentes de mayor incidencia sobre resultados finales y sus implicancias para el diseño de estrategias similares en la región de América Latina y el Caribe —donde, por desgracia, no se cuenta con información proveniente de evaluaciones experimentales y cuasi experimentales como las desarrolladas o sistematizadas por los autores consultados en este ejercicio—.

El siguiente capítulo da cuenta de los principales hallazgos y conclusiones provenientes de una serie de estudios, evaluaciones experimentales y cuasi experimentales y metaanálisis realizados por diversos autores que han explorado el tema. En el tercer capítulo se analizan tres casos de programas basados en la modalidad de tutorías con jóvenes que se están implementando en Brasil, Chile y Uruguay, con el propósito de ilustrar de un modo práctico las posibles aplicaciones de los componentes básicos de este tipo de intervención. En la sección final se plantea una reflexión sobre las posibilidades de aplicación de estas estrategias para la región y se presenta además un conjunto de recomendaciones en relación a las consideraciones imprescindibles para asegurar intervenciones con mayor probabilidad de éxito para sus objetivos de inclusión.

Por último, una nota metodológica necesaria para orientar la lectura del documento. Se utilizarán indistintamente los términos “tutoría” y “mentoría” para hacer referencia a las intervenciones basadas en la interacción entre adultos no relacionados, o pares mayores con adolescentes/ jóvenes que son acompañados en un determinado proceso y bajo una estructura mínima que organiza temporalmente esa relación. Independientemente de las características de los involucrados, las condiciones y escenarios donde la relación tenga lugar, el elemento genérico que se destaca es el acompañamiento personalizado basado en el principio de modelo de roles para el cambio de comportamiento.

En inglés este tipo de modalidad se denomina *mentoring*, quien lo ejerce es el *mentor* y quien es acompañado o se sirve de esta guía es el *mentee*. Esto ofrece alguna dificultad de traducción al español pues la palabra *mentoría* (y sus derivadas) no está reconocida, aunque ha adquirido un uso en el habla cada vez más frecuente. Además, la literatura reserva el nombre de *tutoring* para denominar el acompañamiento que se hace con fines de reforzamiento escolar o progresión académica y, por el contrario, en español la palabra *tutoría* nombra lo que el *mentoring* en inglés. Por su parte, en español no existe un término claro para designar a aquel que es objeto de acompañamiento bajo esta modalidad. Dicho lo anterior, se ha optado por utilizar las denominaciones originales, adoptar los anglicismos y utilizar las diádas *mentor-mentee* y *tutor-tutorado* para designar indistintamente los dos roles que hacen parte del vínculo en análisis.

Capítulo 2

Qué dice la evidencia

Qué se sabe sobre los factores de mayor incidencia en los resultados finales

El interés por los programas de mentoría ha crecido, en parte, por la importancia que tienen las relaciones positivas con referentes adultos no familiares en promover la resiliencia entre jóvenes en riesgo. La expansión en el uso de este tipo de intervención se apoya fuertemente en la creencia generalizada de que las mentorías pueden compensar la falta de modelos positivos dentro del grupo familiar y ser útiles para desarrollar diferentes habilidades positivas en jóvenes. Sin embargo, no todos los programas se asemejan en diseño y ejecución, ni todos los estudios realizados presentan el mismo grado de rigurosidad o logran captar resultados generalizables a contextos diferentes. Como se mencionó en el capítulo anterior, existen también limitaciones en cuanto a la escala de algunos programas con resultados alentadores y a la posibilidad de expandirlos.

Para el análisis que sigue a continuación, se consideraron tanto evaluaciones de programas específicos como sistematizaciones (metaanálisis) de diversos programas con características u objetivos similares. En ambos casos, los estudios seleccionados evaluaron grupos de jóvenes beneficiados por la intervención y los compararon con grupos no beneficiados que presentaban características similares. También este análisis consideró evaluaciones de programas con una duración de mediano plazo, y no intervenciones puntuales.

Quizás uno de los estudios más amplios sobre programas de tutoría en jóvenes es el realizado por DuBois et al. (2002), quienes llevaron a cabo un metaanálisis basado en la revisión de 55 evaluaciones. Los estudios seleccionados en este análisis consideraron programas que aplican la modalidad convencional de la tutoría realizada por un adulto referente a un joven específico, dejando fuera del análisis modelos de tutoría realizada a pequeños grupos, tutorías entre pares (realizadas por otros jóvenes) e intervenciones donde el adulto referente es un profesional del área de la salud mental. Asimismo, las evaluaciones incluidas analizaron efectos observables en los jóvenes por su participación en programas de mentoría, tanto por comparación de la situación *ex ante* y *ex post* de los mismos jóvenes, como por la comparación de efectos entre grupos de jóvenes *con* y *sin* tutoría. Por último, las intervenciones escogidas son aquellas que han centrado su trabajo en la población de 19 años de edad o menos.

Para llevar a cabo este análisis, los autores recogieron evidencia documental para reconstruir los atributos de una mentoría considerada como buena práctica. De tal forma, llegaron a identificar tres factores de mayor influencia en el logro de resultados finales: las características de diseño e implementación del programa, las características de los jóvenes y la calidad de la relación que se logra entre mentor y *mentee*.

La literatura sobre estas buenas prácticas en materia de diseño e implementación se basa en la comparación entre intervenciones centradas exclusivamente en tutorías e intervenciones multidimensionales. La conclusión en este punto es que se pueden esperar mayores beneficios cuando la tutoría está ligada a otros servicios de apoyo. Sin embargo, siendo ésta una condición esencial para el éxito de las intervenciones, no es la única. El objetivo perseguido por la tutoría es uno de los factores a considerar —teniendo en cuenta que este punto explica la enorme variabilidad de aplicaciones que tiene este método de trabajo con jóvenes—, ya que algunos programas persiguen *metas generales* relacionadas con el desarrollo positivo de los jóvenes y otros, en cambio, están más enfocados en *metas instrumentales* como permanecer en la escuela, completar estudios o tener un empleo.

De igual modo, la literatura consultada por los autores evidencia una amplia discusión sobre cuál debe ser el perfil de los tutores y cuál el tipo de formación y supervisión que se les debe

proporcionar, ya que algunos programas ponen especial énfasis en las condiciones de los tutores al momento de ser reclutados y otros, en cambio, apuestan por la formación de las competencias requeridas. En un estudio realizado en 2011, DuBois et al analizaron evaluaciones aleatorias de 73 programas de mentoría y hallaron que la mayor efectividad de los programas ocurre cuando existe coherencia entre el perfil de los tutores (su *background* educativo o profesional) y los objetivos de los programas (por ejemplo, maestros o asistentes técnicos de la educación en programas donde la tutoría busca motivar para alcanzar mejor desempeño educativo; o trabajadores sociales haciendo *mentoring* con jóvenes que se encuentran bajo medidas cautelares). Esto hace hincapié en la necesidad de que se atiendan dos funciones centrales: la búsqueda de los potenciales tutores y la selección. En cualquier caso, los autores encontraron cierto consenso en que es imprescindible que los tutores cuenten con un mecanismo continuo de soporte. Otras buenas prácticas mencionadas en la literatura se relacionan con: procurar correspondencia entre los jóvenes y sus mentores en variables como género, etnia y raza; proporcionar definiciones claras sobre frecuencia de contacto mínima esperada y duración de la relación; asegurar que la tutoría cuente con algún esquema adicional de soporte que provea recursos y vincule con otras oportunidades; y asegurar que exista apoyo e involucramiento de los padres en el proceso.

Muy vinculados a estos factores aparecen aquellos que se refieren a la relación construida entre los jóvenes y los adultos referentes que intervienen como mentores. La característica que más se repite entre los antecedentes encontrados es que deben existir *patrones de contacto regular* en un periodo significativo de tiempo. Algunas evaluaciones mostraron resultados negativos explicados por niveles de contacto inadecuados y término prematuro del vínculo sin alcanzar los objetivos buscados por el programa.

DuBois et al. (2002) sometieron a revisión estas premisas —objetivo de la tutoría, perfil de los tutores, frecuencia de contactos entre mentor y *mentee*—, intentando contrastarlas con los hallazgos arrojados por su ejercicio. En general, consiguieron refrendar el peso de algunas variables por su mayor aporte a la efectividad de los programas de mentorías.

En cuanto a las dimensiones en las que los programas de tutorías demostraron resultados significativos, se destacan las siguientes: emociones, conductas de riesgo, competencia social, desempeño educativo y empleabilidad, aunque la magnitud de los efectos no resulta tan considerable. A pesar de que es reducido el número de estudios que han hecho evaluaciones de seguimiento con posterioridad al término de las tutorías, los beneficios de éstas parecen extenderse al menos por un año tras el término de su participación en el programa⁷.

Asimismo, se comprueba que la capacidad de los programas para evitar efectos indeseables en los jóvenes —sería el caso de las tutorías enfocadas en prevenir o desalentar comportamientos juveniles de riesgo—, depende fuertemente de si la intervención se articula *con* y moviliza el acceso a otros servicios y si la intervención logra enfocarse sobre ciertos objetivos.

Por su parte, se demuestra también que los beneficios observados son significativos pero menores en consideración a lo que cierta literatura venía sosteniendo, muy probablemente porque muchos de los programas *no han reunido todas las características que se consideran necesarias para lograr mayores impactos*. Tanto en la literatura previa como en los hallazgos del estudio de DuBois et al. (2002), factores como el entrenamiento adecuado de los tutores y

⁷ Rhodes (2008) cita una evaluación a programas de tutoría realizados en escuelas y comunidades que mostró cómo los jóvenes asignados a tutoría mejoraban considerablemente su desempeño académico, su percepción de autoeficacia escolar y su comportamiento en la escuela, en relación a un grupo de control con estudiantes sin tutoría. Sin embargo, en las valoraciones de seguimiento posteriores al término de la tutoría, las diferencias dejaron de ser significativas (Scrine, 2012).

el involucramiento de los padres aparecen como fuertes predictores del éxito de los programas de mentorías, especialmente la existencia de un mecanismo de soporte continuo que supervise y provea asistencia técnica a los tutores. La tendencia observada en el estudio muestra que la mayoría de los programas descuida este aspecto y se centra más bien en procedimientos y actividades preparatorias como *screenings*, capacitación básica, orientación y *matching* entre jóvenes y tutores (71% de los estudios valorados en este metaanálisis), mientras que solo una minoría (23% de los estudios) concentra sus esfuerzos en dar entrenamiento continuo a los tutores cuando ya se encuentran en ejercicio. Herrera et al. (2007) encontraron que los tutores que reciben ambos tipos de entrenamiento —antes y después—, lograron mayor cercanía con los jóvenes, la tutoría fue más prolongada y las relaciones fueron de mejor calidad (Herrera et al., 2013)⁸.

Esta misma consideración puede poner en tela de juicio las intervenciones donde las tutorías se basan en el reclutamiento de voluntarios, ya que la debilidad de la relación que logran establecer con el programa producto de su condición no permite un vínculo fuerte y de mayor estabilidad donde la supervisión y el acompañamiento continuo sean posibles⁹. Sin duda es una estrategia muy *atractiva*, pues permite fomentar la responsabilidad social a través del ejercicio de un trabajo comunitario no remunerado que a la vez dispensa un costo importante como es el de financiar recursos humanos para el desempeño de esa función, pero también genera varios retos operativos de complejidad no menor. La evidencia no es concluyente en relación a la influencia del voluntariado sobre el desempeño de los tutores voluntarios y si éstos contribuyen o no a lograr mejores resultados que los contratados con ese propósito.

Probablemente, los hallazgos más fuertes guarden relación con el aporte de las variables *intensidad* y *calidad* del vínculo establecido entre tutores y jóvenes sobre los resultados finales. Además de la frecuencia del contacto, factores como la capacidad de empatía y la duración del vínculo hacen una diferencia significativa aportando al logro de resultados positivos en los jóvenes, si bien en este estudio en particular no se pudo analizar la incidencia de factores específicamente considerados.

Otra de las premisas que el estudio intentó contrastar se refiere al tipo de joven con el que las tutorías pueden funcionar mejor. Los efectos positivos observados se verificaron transversalmente en todos los grupos de jóvenes, sin encontrarse diferencias importantes al considerar variables sociodemográficas como edad, género, raza, etnia o incluso estructura familiar. En este sentido, la literatura sobre buenas prácticas venía señalando que los mayores beneficios se logran en jóvenes cuya vulnerabilidad se relaciona con la existencia de un

⁸ Herrera et al (2000) encontraron que mientras mayor es el entrenamiento inicial que reciben los tutores, mayor es la calidad de la relación lograda con los jóvenes, solo comparando tutores que recibieron dos horas o menos de entrenamiento con otros que recibieron al menos seis. Similar resultado se observó en la evaluación de impacto de *Big Brothers Big Sisters* (Herrera et al., 2007), donde los tutores que recibieron entrenamiento inicial mostraron mejor relación de confianza, mayor eficacia y mayor predisposición a continuar con la tutoría por un segundo año. Sin embargo, la evidencia es mixta en este sentido: mientras que en algunos casos muestra amplia influencia sobre los resultados, en otros el entrenamiento previo de los tutores no parece hacer una diferencia significativa. La evidencia sugiere que tan importante como la *intensidad* del entrenamiento es *la forma* en que éste se brinda —práctico, experiencial y directamente conectado con las competencias que la relación pone a prueba en los tutores—, y su capacidad para ayudar efectivamente a los tutores en su relacionamiento con los chicos.

⁹ Ritter et al., sistematizaron la evidencia de 27 estudios con diseños experimentales para valorar la eficacia de las tutorías —a cargo de voluntarios— en mejorar competencias académicas de estudiantes. Aunque la modalidad de aprendizaje asistido ya es de larga data y se han observado buenos resultados en este campo, sigue siendo un dilema de importancia si adultos voluntarios o para-profesionales pueden ser tan eficaces como tutores profesionales. Este metaanálisis concluye que las tutorías impartidas por voluntarios sí representan una estrategia efectiva potencial en el mejoramiento de las destrezas escolares de los estudiantes, al menos en lectura, escritura y otros dominios relacionados. Al analizar atributos específicos de los programas, se controlaron variables como tipo de tutores, edad de los chicos y nivel de estructuración de los programas, sin que se observaran diferencias significativas en ningún subgrupo.

entorno de riesgo, más que con características personales. Según DuBois et al (2011), estas intervenciones tienden a ser más efectivas si los jóvenes han presentado problemas de comportamiento. Cuando la relación de ayuda se enfoca en superar estos problemas, los jóvenes se sienten motivados a participar en el proceso y a responder de manera constructiva a las orientaciones proporcionadas por su tutor. Sin embargo, esta modalidad parece no funcionar con aquellos jóvenes que presentan problemas conductuales severos, en cuyo caso la tutoría no funciona como sustituto de otros servicios terapéuticos o de apoyo profesional especializado.

Lo que demuestra el estudio de DuBois et al. (2002) es que lo importante es abordar los determinantes *específicos* de la vulnerabilidad, incluso cuando ésta se relaciona con el nivel de carencias económicas del hogar de pertenencia. La tutoría es menos efectiva si solamente se enfoca en cuestiones de índole personal que más bien pueden necesitar asistencia especializada. El mensaje que se resalta en este punto es que se han informado mayores efectos en aquellos programas en los que se abordan simultáneamente *ambos* tipos de variables, las relacionadas con el entorno y los determinantes de la vulnerabilidad que ahí están presentes, además de los factores personales como actitudes, disposiciones y prácticas de los jóvenes. Por lo tanto, no deberían considerarse como factores opuestos sino como dimensiones que hacen parte de la intervención.

La influencia de componentes específicos en la eficacia de la tutoría

Aunque en esencia todos los programas de tutorías se sustentan en una relación de apoyo, ésta puede adquirir características muy diferentes en propósito, actores, escenario, duración e interacción con otros elementos de contexto. En relación a los factores que son importantes analizar en un programa de tutorías, además de los mencionados anteriormente, diversas evaluaciones analizadas enumeran algunos que parecen tener mayor influencia sobre los resultados. A continuación, un resumen de las principales menciones encontradas:

- DuBois et al. (2002) y Lawner et al (2013) encontraron que los programas *basados* exclusivamente en tutorías son igualmente efectivos que aquellos que las consideran un componente más dentro de un diseño mayor, evidencia mixta que se comprueba también en lo dicho por otros autores.
- DuBois et al. (2002) no encontraron diferencias a nivel de resultados entre programas con *metas generales* relacionadas con el desarrollo de los jóvenes —como superación personal e integración social— y programas con *metas más específicas* como las académicas, culturales, psicológicas, interpersonales o vocacionales.
- En relación al *escenario* en el que tienen lugar las intervenciones, DuBois et al. (2002) no hallaron diferencias significativas en los resultados de mentorías realizadas en escuelas, comunidades o ámbitos rurales, aunque los autores advierten que cada *setting* implica adaptación de la modalidad de tutoría para superar desafíos logísticos —como las mentorías a jóvenes que viven en lugares apartados o con poca disponibilidad de tutores locales— y para controlar efectos negativos que algunas pueden producir, como las tutorías selectivas en el espacio de la escuela.
- Lawner et al. (2013) analizaron los efectos de las tutorías diferenciando las *edades de los tutores* y encontraron que las mentorías a cargo de adultos fueron igualmente efectivas que las que estaban a cargo de pares mayores o de estudiantes universitarios. La diferencia de resultados parece depender del perfil y experiencia de los tutores, más que de sus

edades¹⁰. Karcher (2003) encontró efectos positivos mayores cuando el tutor es al menos dos años mayor que el joven; y además, cuando el tutor y el tutorado asisten a diferentes escuelas. Bowman y Myrick (1987) encontraron efectos más pequeños con tutores adultos actuando en escuelas primarias y en secundaria temprana que con mentores trabajando en secundaria avanzada. También se han observado mejores resultados con adolescentes tutores que tienen experiencia en servicio comunitario y que han adquirido conocimientos y desarrollado habilidades para el trabajo con jóvenes. Morrow-Howell (2001) encontró mejores resultados en tutorías realizadas por adultos de edades mayores que por los más jóvenes, pero solo cuando se trata de jóvenes que experimentan circunstancias difíciles y atraviesan procesos de cambio. No es concluyente en relación a la eficacia de este modelo con jóvenes que enfrentan otros determinantes de riesgo.

- En relación a los *criterios de pareamiento* para la asignación de tutores y tutorados, Sipe (1996) y DuBois et al. (2002) encontraron que no existe una relación significativa entre los procedimientos utilizados y los resultados alcanzados. A la luz de otras investigaciones similares, Lian y West (2007) recomiendan que la asignación se haga en función de las necesidades de los jóvenes y de las preferencias de sus familias.
- En cuanto a las *actividades* realizadas, diversos estudios apuntan a la importancia de lograr una participación balanceada de tutores y tutorados en cuanto a escoger actividades y realizarlas, pero que también exista una pauta básica de trabajo que facilite dicha selección y haga coherentes las actividades con las metas a lograr en la intervención. DuBois et al. (2002) encontraron que cuando se llevan a cabo actividades estructuradas, se observaron mejores resultados.
- Respecto a la *duración* de la relación, la literatura señala que es un tema de difícil exploración, fundamentalmente porque los beneficios de la tutoría pueden tomar un tiempo importante en producirse. Sin embargo, existen hallazgos contundentes que vale la pena considerar:
 - La sola construcción de una relación de cercanía y confianza puede tardar como mínimo seis meses (Sipe, 1996). Herrera (2004) encontró que los mayores beneficios observados en participantes de estos programas se logran con una relación de al menos 12 meses, especialmente si se intenta alcanzar resultados como la mejora de habilidades sociales, actitudes y comportamientos en el salón de clases. Grossman y Rhodes (2002), que estudiaron el programa *Big Brothers Big Sisters*, observan algo similar, señalando que la eficacia de las tutorías entre pares requiere como mínimo un año de trabajo.
 - DuBois et al. (2002), descubrieron efectos muy modestos cuando la tutoría dura menos de un año, concluyendo que las relaciones duraderas y de soporte basadas en un contacto regular con mentores facilitan un rango amplio de cambios positivos en los resultados asociados al desarrollo. Esto es confirmado por Herrera et al (2007), que en su estudio sobre mentorías aplicadas al ámbito escolar en Estados Unidos encontraron que los chicos que experimentaron relaciones más largas, frecuentes y de mayor calidad obtuvieron beneficios mayores que quienes no tuvieron este grado de intensidad. En la misma línea, otros autores han analizado la relación entre duración de la tutoría y resultados específicos como la mejora de competencias académicas, el

¹⁰ DuBois et al (2011) encontraron que más que sustentarse en variables demográficas, el *matching* entre jóvenes y tutores parece relacionarse con factores como la existencia de temas de común interés. No queda claro si el hecho de que exista un proceso muy estructurado de selección y asignación de tutores contribuye al logro de resultados finales, o si por el contrario, cuando no se hace un proceso de *matching* tan exigente este factor actúa como moderador de impacto.

aumento de la autoestima y la mejora de relaciones interpersonales. Los hallazgos muestran que relaciones próximas de al menos 13 y hasta 19 meses generan en los jóvenes mejores resultados que aquellas de término anticipado o de menor duración¹¹.

- Grossman y Rhodes (2002) también muestran que los chicos que participaron por 12 meses o más alcanzaron mejores resultados en autoestima, percepción de aceptación social, mejora en la relación con los padres y disminución en el consumo de alcohol y drogas. Por el contrario, los chicos que terminaron su participación antes de tres meses mostraron retrocesos en la autoestima y percepción sobre la competencia escolar.

Otros hallazgos relacionados con la interacción de variables valoran no solamente el peso específico de cada componente dentro del diseño de la tutoría sino que mencionan el conjunto de factores que como tal, puede tener una incidencia mayor sobre los resultados. Sipe (2002)¹² observó 7 *variables recurrentes* que explicarían buenos resultados generados por las tutorías: involucramiento de los jóvenes en la decisión de cómo pasar tiempo juntos; la suscripción de compromisos consistentes con la permanencia del tutor en la vida del joven; la aceptación de que puede haber retrocesos en el logro de objetivos y cumplimiento de metas; el compromiso de ambas partes de mantener el vínculo activo; ofrecimiento de oportunidades concretas para el disfrute compartido; la capacidad para comprender el punto de vista de los chicos; la búsqueda por parte de los tutores del consejo y asesoría profesional del *staff* del que forman parte¹³.

Ámbitos en los cuales se observan resultados atribuibles a tutorías

La polifuncionalidad de las tutorías parece ser el atributo que las convierte en un tipo de intervención muy promisorio. Aun cuando es cierto que sus resultados pueden observarse en distintas dimensiones, hay que tomarlo con cuidado porque la forma que adquiere la tutoría es decisiva sobre el tipo de resultado a lograr. Además, la sola existencia de un vínculo de apoyo no garantiza resultados, y menos que se sostengan en el largo plazo. En el estudio de DuBois et al (2002) descrito anteriormente, casi el 10% de los programas analizados mostró efectos promedio *negativos*, un tercio de los casos mostró resultados *neutros* y 60% mostró impactos *positivos*; sin embargo, en la mayoría de los casos los beneficios fueron más bien modestos. Esto muestra, primero, que existe una gran variabilidad en cuanto a la magnitud de los resultados alcanzados por los programas de tutoría para jóvenes y, segundo, que hay amplio espacio para mejorar en eficacia.

Algunos de los principales hallazgos sobre el comportamiento de las tutorías por tipo de resultado son los siguientes:

- Muchos programas de mentorías tienen la meta de mejorar **resultados académicos**. Jóvenes que participan en estos programas han mostrado mejoras en sus actitudes hacia el estudio, así como una mayor confianza en completar tareas, especialmente de orden académico. Se suma a esto una mejor predisposición a asistir regularmente a clases y por consiguiente un menor ausentismo (Dubois et al., 2010; Funk y Ek, 2002). Evidencia recolectada en Canadá sugiere que los estudiantes que participan en mentorías presentan un rendimiento académico dos veces mejor y dos veces y media más predisposición a

¹¹ Liang y Rhodes, 2007; Rhodes y Dubois, 2006; DuBois et al., 2002; Grossman y Rhodes, 2002; Kelly, 2005 ; Rhodes, 2005. Citado en Scrine, C., Reibel, T. y Walker, R., 2012.

¹² Citado por Scrine et al. (2012).

¹³ Esto se condice con el hallazgo del estudio realizado por Morrow y Styles (1995) también a partir de BBBS con grupo de comparación no experimental, que analizó la influencia del rol del mentor sobre los resultados obtenidos en los jóvenes, comparando el estilo orientado al desarrollo y el estilo orientado a la prescripción, y mostrando diferencias significativas a favor del primero.

participar en actividades extracurriculares (DeWit, 2013). Sin embargo, esta evidencia es parcial: Wood (2012) y Karcher (2008) informan que los programas de mentoría no ejercen mayor influencia sobre los resultados académicos finales de los estudiantes acompañados¹⁴.

- Herrera et al. (2007) analizaron la eficacia de las mentorías radicadas en el **ámbito escolar**¹⁵. Al analizar su funcionamiento, observaron una modalidad de tutoría que si bien no es académica, ofrece estructura para realizar actividades propiamente escolares. Los principales resultados positivos se observaron en comportamientos y desempeños dentro de la escuela: mayor competencia académica, mejor comportamiento y mayor asistencia. Sin embargo, estos resultados fueron difícilmente sostenibles el año siguiente a la intervención, lo que se atribuye a la insuficiencia de apenas un año de tutoría y a la interrupción ocurrida entre ciclos académicos.
- Por su parte, Karcher et al (2007) estudiaron el efecto de las tutorías en escuelas junto con otros apoyos o servicios, comparando los resultados en estudiantes que solo recibieron estos servicios, con los de estudiantes que además contaron con tutoría. Los chicos que sí tuvieron un tutor reportaron mejor conexión con su grupo de pares, mayor autoestima y mejoras en la relación con el grupo. Sin embargo, no se observaron resultados en otras áreas, lo cual se condice con los hallazgos de otros estudios similares.
- La **dimensión socioemocional y psicológica** revela resultados observables en el corto y mediano plazo. Esto puede deberse, en parte, a que los chicos son asistidos en procesos de mejora de su rendimiento escolar, incrementando su sensación de logro. El informe más común sobre este tipo de resultados refiere a autoestima, confianza, interacción con pares y mayor disposición a participar en clases (Karcher, 2008; Wood, 2012; Langhout et al., 2004).
- Algunos estudios señalan mejoras en la **calidad de las relaciones** que los chicos mantienen con otros adultos, en particular, sus padres (Funk y Ek, 2002; Jekielek et al.,

¹⁴ Ambos estudios analizaron la mejor evidencia disponible sobre programas de mentoría escolar. Incluyeron evaluaciones aleatorias y cuasi experimentales, siempre con un grupo de comparación. Es importante profundizar en el conocimiento disponible sobre este punto porque la evidencia es mixta. Miller et al (2011) evaluaron un reconocido programa implementado en Irlanda, orientado a mejorar las habilidades lecto-escritoras entre estudiantes de primaria con bajo desempeño académico. El programa aprovecha la responsabilidad social corporativa de empresas y organismos, entre los que recluta trabajadores que se desempeñan como tutores voluntarios y que trabajan con los estudiantes en distintos escenarios, una vez por semana durante un periodo escolar. El estudio mostró evidencia contundente sobre efectividad en la mejora de resultados ligados a este ámbito, en particular habilidades de decodificación, capacidad y fluidez lectora. De igual forma, se observaron efectos positivos en otras áreas de desempeño no cognitivo, como en aspiraciones de futuro.

¹⁵ Las tutorías que tienen lugar en el ámbito escolar corresponden a la modalidad más extendida en los Estados Unidos. Se trata de un tipo de tutoría en la que los encuentros con los chicos ocurren en la escuela. Se caracteriza por ser muy distinta a la tutoría que se realiza en otros escenarios, precisamente por esa condición. Una de sus principales fortalezas es que al darse en la estructura del contexto escolar es más fácil de supervisar y, por lo mismo, facilita la incorporación de agentes que suelen no ser considerados para las tutorías ocurridas en otros espacios, como estudiantes de grados superiores que necesitan una supervisión próxima. Adicionalmente, esta modalidad incentiva la participación escolar de los chicos que se sienten más interesados y comprometidos a asistir regularmente a clases. Por otro lado, este escenario ofrece una serie de restricciones para su desarrollo, como el tiempo limitado que dispone para estos encuentros, las interrupciones producidas por los recesos en el año escolar y la imposibilidad de realizar actividades no académicas y lúdicas con los tutorados. Además, no han sido suficientemente explorados los efectos de esta modalidad a nivel de pares, ya que los encuentros ocurren en su presencia. Aunque no hay estudios concluyentes de evaluaciones experimentales, la información disponible parece indicar que no todos los jóvenes se benefician de la misma manera con esta modalidad. Algunos autores sugieren que las mujeres aprovechan este recurso más como una relación de apoyo que como una oportunidad social; y otros señalan que los estudiantes de primaria son mucho más susceptibles que los de educación secundaria, inicial y avanzada.

2002), mostrando una mayor cercanía con ellos y a la vez menor conflictividad en la relación. Se observan mejores relaciones también a nivel de pares: muchos de los tutorados mejoran la calidad de las interacciones con otros chicos y disminuyen nivel de conflicto con sus amigos.

- Investigaciones sugieren que las mentorías puede corregir **problemas de conducta**, fortaleciendo habilidades que son útiles para lograr un desarrollo más positivo. Dubois et al. (2002) examinaron la incidencia de las tutorías sobre el comportamiento delictivo de los jóvenes, encontrando que es en esta dimensión donde se observan los principales cambios.
- En la misma línea, algunos estudios analizan el efecto de las tutorías sobre el **consumo de drogas y de alcohol**. Thomas et al. (2013) encontraron una disminución en el consumo de alcohol y reducción en la experimentación de los adolescentes más jóvenes con las drogas (Herrera et al., 2013). Lorenzetti et al. (2011) analizaron los efectos de las tutorías en chicos entre 12 y 16 años en relación al consumo de alcohol y drogas, a partir de cuatro estudios experimentales realizados en este ámbito. Tres de ellos proveen evidencia de que las tutorías tienen efecto preventivo sobre el consumo de alcohol y tres lo hicieron en relación al uso de drogas, aunque en este último caso sin diferencias muy significativas. Los autores señalan que la calidad de la evidencia disponible debe ser revisada y profundizada, porque los hallazgos dan cuenta de beneficios más bien modestos en estas áreas, presumiblemente debido a la composición de las muestras utilizadas, que en su mayoría incluyeron a chicos con menor índice de consumo relativo. No obstante, los cuatro estudios analizados incluyeron entrenamiento continuo de tutores, monitoreo de la implementación de las intervenciones, actividades estructuradas para los chicos, y expectativas claras en relación a la frecuencia de contacto e involucramiento de padres o cuidadores, lo cual coincide con otros hallazgos que reconocen los factores de mayor incidencia en los resultados positivos generados por las tutorías (Dubois, 2002).
- El estudio de Tierney y Baldwin (2000) realizado sobre *Big Brothers Big Sisters*, citado anteriormente, analizó el impacto de las mentorías en seis áreas: **actividades antisociales, desempeño académico, relaciones familiares, relaciones con amigos, autoconcepto y desempeño social y cultural**. Entre los jóvenes que recibieron tutoría, el estudio encontró 46% menos de probabilidad de consumo de drogas, 26% menos de probabilidad de inicio en el consumo de alcohol, 33% menos de probabilidad de golpear a alguien, y mejoras a nivel de relaciones familiares y sociales, especialmente entre hombres. Otros resultados no son tan contundentes, alcanzando logros más modestos en autoestima, autoconfianza, participación social y desempeño en actividades escolares.
- Herrera et al (2013) analizaron resultados de programas al comparar jóvenes con distintos **tipos de riesgo**, encontrando que jóvenes con diferentes perfiles logran relacionamientos similares en intensidad y duración de las tutorías, al mismo tiempo que se asemejan en los resultados positivos a corto plazo; y que el beneficio común más fuerte observado en los jóvenes es la disminución de síntomas depresivos y ganancias en aceptación social, actitudes hacia el estudio y logros académicos.

Vale la pena realizar una mención especial sobre las tutorías como estrategia de **apoyo a la reinserción social**. Cada vez más, los programas de tutorías son buscados como alternativa para intervenir con jóvenes en situación de especial vulnerabilidad o riesgo, como los que se encuentran en residencias, están en el sistema de detención juvenil o tienen a alguno de sus padres en prisión. Las mentorías han sido implementadas por la justicia criminal como un tipo de intervención social prometedora para la reducción de la reincidencia, donde se ha explorado la influencia de los mentores en la mejora de las condiciones de vida de los reincidentes. Han

ofrecido asistencia directa en procesos como búsqueda de empleo o de una vivienda adecuada, al tiempo que actúan como un modelo positivo. Con este acompañamiento, se espera que los jóvenes puedan lograr resultados positivos como el incremento de su nivel educativo, mejor entrenamiento laboral y acceso al empleo.

En esta dimensión, Jolliffe y Farrington (2007) sometieron a análisis un universo de 18 programas con evaluaciones aleatorias, intentando resumir la mejor evidencia sobre los efectos de la tutoría en la reincidencia. La característica general de los programas de tutoría incluidos en el metaanálisis de referencia es el contacto del joven en situación de riesgo con un modelo positivo, con mayor experiencia y con cualidades que le permiten proporcionar orientación, asesoría y motivación para desarrollar competencias en su *mentee*. Aunque alguna evidencia muestra resultados en estos indicadores, los estudios de evaluación más rigurosos no sugieren que se logre una reducción estadísticamente significativa de la reincidencia: de los 18 estudios analizados, solo en 7 se observó algún efecto.

De éstos, hay hallazgos interesantes que vale la pena destacar. En primer lugar, es un hecho que algunos programas son más efectivos que otros. En particular, aquellos que mostraron mayores efectos en reducir la reincidencia tienen tres características principales: (i) la duración de cada encuentro: aquellas intervenciones donde mentores y *mentees* pasaron más tiempo juntos tuvieron mayor éxito que aquellos encuentros con una intervención promedio menor o donde la duración esperada del contacto no estaba estipulada en un protocolo; (ii) la frecuencia de contacto: aquellas intervenciones donde los encuentros se produjeron al menos una vez por semana alcanzaron mejores resultados que las de frecuencias de encuentro mayor o donde la periodicidad del contacto no estaba declarada; (iii) las mentorías como parte de una intervención integral: en aquellos estudios donde las mentorías eran la única intervención, los resultados son más limitados. Por el contrario, cuando la tutoría se suma a otras intervenciones —como programas de aceleración escolar para completar estudios o programas de empleo— se lograron mejores resultados en la reducción de la reincidencia.

Capítulo 3

Experiencias regionales promisorias

Hasta ahora, no existe para América Latina y el Caribe un inventario conocido de programas dirigidos a jóvenes que utilicen la modalidad de tutorías. Tampoco programas de este tipo que tengan especial notoriedad regional por este concepto. Es muy probable, sin embargo, que estén emergiendo experiencias de este tipo —entre otras razones— por la influencia de aquellas experiencias que sí han logrado visibilidad y se han constituido en referentes para el abordaje de comportamientos juveniles de riesgo.

Para dar una aplicación más concreta a los aspectos debatidos en el capítulo anterior, se buscaron algunos programas que por su posición en el contexto institucional del que forman parte, por la relevancia de sus objetivos, por el tiempo que se llevan implementando y por la centralidad que las tutorías ocupan en sus diseños, resultarán útiles a este análisis. Por la combinación de todos esos factores y porque representan innovaciones importantes para sus contextos en la forma en que han planteado abordar el trabajo con poblaciones juveniles en riesgo, se las ha considerado experiencias promisorias. Los tres programas seleccionados, *Caminho Melhor Jovem*, del Estado de Río de Janeiro en Brasil; Abriendo Caminos, del Sistema de Protección Social; Seguridades y Oportunidades, de Chile y Jóvenes en Red del Gobierno nacional del Uruguay, son tres casos relevantes que han optado por incorporar un componente de tutoría profesional al trabajo con los adolescentes y jóvenes, como estrategia para revertir condicionantes de vulnerabilidad y riesgo. En esta sección se ofrece un panorama general de las características más relevantes de cada uno, haciendo menciones específicas a sus metodologías de intervención y a la operacionalización del componente de apoyo tutorial a jóvenes.

Finalmente, se describen algunos temas relacionados con los logros que estas experiencias programáticas han generado en distintos ámbitos, por desgracia no siempre acompañados de los números que puedan poner magnitud a esos resultados. Sin embargo, permiten trazar aspectos destacados de la efectividad de estas modalidades. De la misma forma, la identificación de algunos de los principales desafíos que estos programas enfrentan sirve para contextualizar esta discusión en el campo más amplio del debate sobre los servicios para la inclusión social juvenil, la factibilidad y la funcionalidad de los mecanismos de proximidad en el abordaje de estas poblaciones.

Tutorías para la restitución de trayectorias en jóvenes de comunidades con alta conflictividad social. El caso del Programa Caminho Melhor Jovem

El Programa *Caminho Melhor Jovem* (CMJ) del Gobierno del Estado de Río de Janeiro, tiene como principal objetivo contribuir a la inclusión social y productiva de los jóvenes de 15 a 29 años que viven en áreas con Unidades de Policía Pacificadora (UPP)¹⁶. Para esto, el programa aborda dos dimensiones: generación de una oferta accesible de servicios en salud, educación, formación profesional y apoyo socio asistencial; y el fortalecimiento de competencias en los jóvenes en situación de vulnerabilidad —por medio de tutoría y consejería—, para reducir conductas de riesgo y fomentar trayectorias de vida positivas, especialmente en los cinco grupos identificados como más vulnerables. Estos son: (i) los desvinculados del narcotráfico,

¹⁶ Las Unidades de Policía Pacificadora corresponden a contingentes especiales de la policía militar instalados en comunidades de las zonas urbanas del Estado de Río de Janeiro que en el pasado estuvieron tomadas por el narcotráfico y que en la actualidad ya han sido recuperadas, y se encuentran en proceso de reorganización. Las UPP han sido definidas como policías de proximidad, destacando el carácter territorial de su accionar a través de la generación de vínculos colaborativos con las comunidades a las que asisten. Su objetivo principal es recuperar y mantener el control de los territorios anteriormente bajo dominio del narcotráfico.

(ii) los que cumplen medidas socioeducativas; (iii) los jóvenes que no estudian, no trabajan ni buscan trabajo; (iv) las adolescentes embarazadas o madres, y (v) los jóvenes que presentan consumo problemático de drogas.

El programa surgió en 2011 a partir del interés del gobierno de Río de Janeiro por fortalecer la estrategia de pacificación encabezada por las UPP, que busca la restitución del estado de derecho y la desactivación de las redes de narcotráfico, crimen organizado y violencia en las favelas. Tras la instalación de este contingente en los territorios, el gobierno se propuso como primera medida mejorar y expandir un conjunto de servicios sociales. La razón es que hasta ese momento, la presencia del Estado en esos territorios no solo era casi inexistente desde el punto de vista de la seguridad pública, sino que también era muy limitada en términos de provisión de servicios sociales, incluso en áreas tan sensibles como salud y educación. Aunque existía una gran variabilidad entre territorios, el vínculo de la población con estos servicios dependía en último término de la facilidad de desplazamiento —acceso a transporte público y condiciones de seguridad— y de la cercanía con servicios de otras regiones de la ciudad. Diversos diagnósticos realizados mostraron en particular una muy baja participación de los jóvenes en servicios ya existentes, incluso en procesos que se supone son prioritarios para esta etapa del desarrollo. Sin ir más lejos, solo uno de cada dos jóvenes de 19 años había terminado la escuela secundaria. Esto, unido a una alta exposición a la violencia y la propensión a la participación en actividades ilícitas, contribuyó de manera importante a la segregación y a la exclusión de un importante sector de la población juvenil de estas localidades.

Junto con la recuperación del control de estos territorios por parte del Estado y la expansión de la oferta de sus servicios, se comprobó que era necesario contar con estrategias de fortalecimiento de competencias en jóvenes en situación de especial vulnerabilidad para habilitarlos en el acceso efectivo a esos servicios, y por esta vía generar alternativas de inclusión. En este punto, fue fácil constatar que la sola ampliación de servicios no bastaba para asegurar el tránsito efectivo de adolescentes y jóvenes por las nuevas estructuras de oportunidad. Por el contrario, era necesario desarrollar al mismo tiempo un trabajo próximo, centrado en las actitudes, valores, disposiciones y prácticas juveniles. Por esta razón, el programa creó una estrategia de intervención basada en acompañamiento, con el propósito de activar la demanda y generar aquellas competencias sociales necesarias para la deshabitación de conductas de riesgo y prácticas generadoras de exclusión, como el microtráfico de drogas o el uso de violencia.

Sin embargo, ambas dimensiones —oferta y demanda—, no actúan por separado. Por el contrario, la estrategia del programa es lograr la articulación entre las demandas de los jóvenes y la oferta de servicios. En cuanto a ésta última, el programa actúa a partir de la ampliación de cupos, el rediseño de modalidades de atención y la adecuación o creación de programas en las áreas de salud, educación y asistencia social.

Esta estrategia de expansión y mejora de la oferta es la contracara imprescindible del apoyo psicosocial que brindan consejeros y tutores, quienes hacen parte del Sistema de Atención Integral que el programa instala en las comunidades. Si bien el programa no reemplaza ni crea ofertas paralelas al sistema de atención regular, procura la generación de acuerdos para brindar a sus jóvenes preferencia en el acceso a otros servicios. Además, destina recursos para financiar la oferta que se considera imprescindible para apoyar las trayectorias de inclusión de los jóvenes. Así, por ejemplo, CMJ financia la oferta de vacantes de educación acelerada para aquellos jóvenes que han abandonado la escuela y no están en condiciones de retornar al sistema educativo formal. En aquellos territorios en que no existe una oferta local, el programa también contrata cursos de formación en temas de salud adolescente, idiomas, tecnologías de información y comunicación, entre otros.

Cada Unidad de Gestión Territorial (UGT) cuenta con un diagnóstico de todas las instituciones públicas, privadas y no gubernamentales existentes en su territorio. A partir de estos diagnósticos y de las demandas presentadas por los jóvenes, cada UGP debe identificar posibles brechas de oferta o problemas de calidad de las mismas. Luego, el CMJ tiene la obligación de realizar acuerdos institucionales con otras secretarías estatales y municipales, y de financiar la creación de nuevos cupos destinados a los jóvenes en las comunidades. Dado que ha resultado bastante complejo para el programa establecer acuerdos de mejora y expansión de la oferta con otras entidades estatales y municipales, se ha optado por profundizar la búsqueda de alianzas con organizaciones del tercer sector y con otras entidades de carácter comunitario presentes en los territorios.

Por el lado de la demanda, esta articulación se realiza a través de servicios de consejería y tutoría, basados en un dispositivo de atención directa que representa para cada joven una alternativa de acompañamiento de larga duración. Para esto, el programa ha formado y capacitado equipos de trabajo especializados en la atención y acompañamiento de jóvenes de forma altamente individualizada. En la actualidad, estos equipos de profesionales se desempeñan en 14 UGT —localizadas en algunos de los territorios donde están presentes las UPP—, y cuentan con espacios físicos propios que actúan como puntos de atención, aunque ésta puede ser ofrecida en cualquiera de los lugares de la comunidad donde viven y se desenvuelven cotidianamente los jóvenes. De hecho, un rasgo esencial de este modelo es la actuación extra-muros, condición que es parte esencial de la proximidad con la que operan consejeros y tutores. La función principal de estos equipos es buscar a los jóvenes, establecer un vínculo de confianza, identificar sus vulnerabilidades e intereses, y establecer un plan de acción en forma conjunta, además de facilitar el contacto con ofertas de servicios y acompañar la trayectoria del joven por estos procesos, actuando como un soporte de largo plazo. Por cierto, este apoyo no se limita a la vinculación de los jóvenes con servicios, sino que su acompañamiento tiene un fuerte énfasis psicosocial.

Dado que el programa intenta priorizar beneficiarios caracterizados por su escasa vinculación con los servicios públicos, que viven o vivieron situaciones de alto riesgo, es fundamental contar con estrategias de búsqueda activa de jóvenes. En cada comunidad, las UGT deben realizar acciones permanentes para difundir el programa y para acercarse a sus potenciales beneficiarios. Con el mismo propósito, deben revisar periódicamente los registros de programas gubernamentales presentes en los mismos territorios e identificar a los jóvenes elegibles que puedan ser prioritarios en función de los criterios definidos por el programa para esta selección. Para esto, cada UGT cuenta con un grupo de Articuladores, los cuales pertenecen a la propia comunidad, conocen al detalle el territorio y tienen una red robusta de contactos y referencias.

Cada joven que llega al programa pasa por un proceso de entrevistas iniciales que tiene como objetivo determinar su grado de vulnerabilidad. En él, se completa una Ficha de Caracterización del Joven para establecer inicialmente un mapa de intereses e identificar vulnerabilidades o conductas de riesgo. A partir de este primer contacto, un consejero asignado específicamente a esta función, junto con el equipo de la UGT, determina si el joven será encaminado hacia un proceso de consejería o tutoría. Mientras que la consejería es la puerta de entrada al programa para todos los jóvenes y se caracteriza por aplicar una modalidad de contacto prolongada pero más espaciada en tiempo, la tutoría involucra un acompañamiento más intensivo. De hecho, es el recurso más especializado que este modelo de atención contempla, y se reserva solo para aquellos casos donde se precisa un seguimiento más próximo para alentar y sostener cambios de comportamiento. La asignación de los jóvenes a ambas modalidades de atención no es aleatoria y por eso se vale del uso de un instrumento de discriminación que lleva a valorar si la consejería o la tutoría es el recurso más apropiado para cada caso, tanto en función de la carga de riesgo observada como por la complejidad de la

trayectoria —que es preciso seguir para lograr resultados efectivos de inclusión—. La consejería consiste en encuentros individuales periódicos durante los cuales se profundiza el mapa de intereses y se formula un plan de acción con objetivos acorde a esas prioridades. Posteriormente, el consejero gestiona la búsqueda de alternativas que permitan cumplir con ese plan y acompaña el desenvolvimiento del joven en ese proceso, proveyendo la orientación que se requiere en cada caso. La tutoría, en cambio, está destinada a aquellos jóvenes que necesitan hacer cambios importantes relacionados principalmente a aspectos no cognitivos, tales como motivaciones, actitudes, comportamientos y compromisos, los cuales requieren de un apoyo psicosocial más profundo y por un periodo de tiempo mayor. Los jóvenes que cumplen con alguna de las condiciones de vulnerabilidad priorizadas por el perfil de atención preferente que el programa ha definido, son orientados en forma automática al servicio de tutoría.

Un rasgo distintivo de este modelo es que la periodicidad de contacto con los jóvenes es establecida por cada profesional en función de la complejidad de los procesos a enfrentar. Así, el supuesto es que a mayor carga de riesgo, más próximo debe ser el acompañamiento. En promedio, se espera que los jóvenes que reciben acompañamiento estén vinculados al programa por lo menos durante un año, y los encuentros individuales de los jóvenes con su consejero o tutor se deben realizar en forma quincenal, aunque este criterio es flexible, dependiendo de las necesidades de apoyo y acompañamiento de cada uno.

Actualmente, cerca de 1.700 jóvenes son atendidos mensualmente por medio de consejerías o tutorías en los territorios focalizados por el programa. En 2016, el CMJ fue expandido a nuevos territorios y el objetivo es duplicar el número de atenciones mensuales. Vale la pena considerar estos datos como una referencia y en ningún caso como un indicador del esfuerzo de cobertura mayor que el programa está llamado a hacer en relación a la magnitud de su demanda potencial. Esta cobertura más bien corresponde a las cohortes de jóvenes que han ingresado en las fases iniciales del programa pues aunque se trabaja en su diseño desde 2011, la complejidad de las condiciones necesarias para su implementación no han permitido abarcar una cobertura mayor más rápidamente, postergándose su fase de expansión y funcionamiento en régimen para el 2014 y de allí en adelante. Con la ampliación de su capacidad de atención, el programa se propone atender en forma individualizada a 10.000 jóvenes durante los próximos dos años. Esto no significa que tal cantidad de beneficiarios vaya a recibir tutoría, pues como ha sido señalado, dentro de este modelo de atención integral el mayor captador de cobertura es el servicio de consejería, mientras que la tutoría se reserva para los casos que requieren mayor acompañamiento.

Aunque el programa cuenta todavía con un número reducido de jóvenes efectivamente atendidos en alguna de las modalidades del Sistema de Atención Integral, la sola instalación de estos dispositivos en los territorios ha representado un importante logro dentro del proceso de pacificación y recuperación de ciudadanía. Se trata de una iniciativa inédita, ya que el modelo de intervención del CMJ, más que la infraestructura, tiene la vocación de constituirse una alternativa de respuesta para los adolescentes y jóvenes que necesitan un servicio de orientación profesional y acompañamiento psicosocial, además de oportunidades concretas para estudiar, formarse, trabajar y cuidar de su salud, sexual y reproductiva en contextos de mayor seguridad y de promoción de capacidades. Este dispositivo actúa como un eficiente intermediador de oferta y demanda, no solo porque gestiona recursos en el territorio y procura su movilización a favor del logro de las metas de desarrollo e inclusión de los jóvenes, sino porque interviene sobre los determinantes próximos del riesgo y la vulnerabilidad juvenil.

Este desafío es de grandes proporciones si se piensa en que muchos de estos jóvenes —socializados en la violencia que es propia del narcotráfico y el crimen organizado— han perdido los liderazgos y referentes comunitarios con los que se vincularon en el pasado.

Instalar en ellos la inquietud por sustituir prácticas y retomar itinerarios de inclusión social positiva, en particular por la vía de los estudios, la formación y el trabajo, no es un proceso automático; por el contrario, requiere de modelos positivos capaces de competir y restar valor a otros mecanismos de participación. De allí la importancia de la tutoría como un recurso altamente promisorio en la promoción de valores prosociales, la activación de la capacidad de resiliencia y la instalación de un sentido de propósito más centrado en la vinculación funcional con el mundo de la educación, la formación y el trabajo.

Por otro lado, se menciona como una conquista importante de esta fase inicial, la capacidad del programa para identificar aquellos casos más vulnerables y que probablemente sin una estrategia de búsqueda activa no habrían llegado por propia iniciativa al sistema institucional. En aquellos territorios donde se ha logrado formar un equipo sólido de profesionales, se han identificado y registrado jóvenes exsoldados del tráfico, jóvenes desafiliados de la escuela y del trabajo, jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas y jóvenes que ya han sido madres o padres, muchos de los cuales eran desconocidos para el sistema, y sin esta acción, no habrían sido reconocidos por él. Por tratarse de un grupo altamente vulnerable y de difícil acceso, las estrategias de búsqueda activa y de contacto inicial en muchos casos resultan ser insuficientes, razón por la cual el CMJ está explorando en forma permanente otros caminos de acercamiento a los jóvenes que son prioritarios para el sistema.

A pesar de estas dificultades, los jóvenes efectivamente captados e incorporados al programa, han demostrado en su mayoría un alto grado de compromiso con el cumplimiento de las metas y actividades pactadas en sus planes de acción. Más importante todavía, quienes han sido referidos desde la atención psicosocial de las tutorías y la orientación de las consejerías han demostrado no solo ser efectivos en el acceso sino también en la permanencia en los otros servicios, lo cual podría ser atribuible tanto a su calidad como al efecto producido por el acompañamiento. Resta poner números a estos logros y realizar las evaluaciones experimentales que permitan aislar el efecto de las tutorías en ese proceso, así como sobre los resultados finales del programa, todos relacionados con la inclusión.

La tutoría como estrategia de activación de capacidades en jóvenes con circunstancias especialmente difíciles. El caso del Programa Abriendo Caminos

En Chile, un país con casi 18 millones de habitantes, existen poco más de 136 mil personas vinculadas al sistema penitenciario, incluyendo tanto a las 42 mil que cumplen condena en un medio cerrado —se encuentran en un recinto carcelario—, como a las que están en sistema semiabierto o abierto —por remisión condicional, salida controlada a un medio libre, reclusión nocturna u otros beneficios— y las que están bajo el sistema postpenitenciario, esto es, que están en proceso de diagnóstico prontuario para la aclaración de penas cumplidas, se postulan a la eliminación de antecedentes penales o se encuentran bajo control administrativo de indulto conmutativo y son atendidos por un Centro de Apoyo para la Integración Social o modalidad similar.

Un arresto o encarcelamiento implica la separación forzosa de un núcleo familiar para quienes lo enfrentan y para su entorno más próximo. Si el sujeto encarcelado es un adulto y tiene responsabilidad sobre la tutela, cuidado y crianza de menores de edad dependientes, el impacto sobre ellos es considerable. A nivel general, hay que considerar que Chile se encuentra entre los tres países de América Latina con más presos por cada 100 mil habitantes y que las cifras de la última década muestran una tendencia sostenida al alza.

El modelo de protección social chileno tiene una fuerte base en los beneficios de la seguridad social, otorgados por derechos a los trabajadores con un contrato formal de trabajo, que incluye un seguro de cesantía, y en la universalidad de la educación primaria y secundaria, además del aseguramiento universal de prestaciones en salud. Para los hogares situados dentro del 60% más vulnerable, según su mecanismo de estratificación social, existen subsidios condicionados al cumplimiento de ciertos requisitos mientras que el sistema pensional da cobertura a las personas que no llegaron a acumular recursos por capitalización individual durante su vida activa. Las acciones diferenciadas específicamente dirigidas a la atención de los hogares vulnerables —ya sea porque se encuentran bajo la línea de la pobreza o porque son portadores de alguna condición que los hace más susceptibles a riesgos— se organiza en el Sistema Seguridades y Oportunidades, antes Chile Solidario, del que mantiene la estructura y lógica de organización de las prestaciones sociales y sus principales programas de apoyo. Este sistema incluye cuatro programas que tienen por función trabajar con los hogares y personas cuya condición es reconocida como prioritaria para la atención. Tienen como objetivo facilitar el otorgamiento de los servicios y beneficios a los que tienen acceso garantizado o preferente, bajo un esquema de acompañamiento a cargo de profesionales o equipos de apoyo psicosocial. Uno de ellos es el Programa Abriendo Caminos, dirigido a los menores de 18 años de edad de hogares con adultos privados de libertad.

El programa depende del Ministerio de Desarrollo Social y actualmente se encuentra presente en las 14 regiones del país, aunque con coberturas muy disímiles. El servicio que ofrece es ejecutado por organismos públicos o privados, que celebran convenios de transferencia de recursos con el Ministerio, contra el compromiso de atender determinadas coberturas en un periodo de tiempo, conformando equipos de intervención que satisfagan todas las funciones preestablecidas en el diseño general del programa¹⁷.

¹⁷ Durante 2014 fueron atendidas 7.633 personas por el programa, contando niños y niñas, adolescentes, jóvenes, cuidadores y otros miembros de sus familias; y se movilizó un presupuesto superior a los 4 mil millones de pesos, equivalentes a poco más de 6 millones de dólares. Este presupuesto incluye a los beneficiarios que ingresan al programa en el año y el segundo año de acompañamiento de la cohorte de beneficiarios ingresada el año anterior. Fuente: Ministerio de Desarrollo Social (2015). Informe de Seguimiento de Programas Sociales con cierre al 31 de Diciembre de 2014. Banco Integrado de Programas Sociales.

Abriendo Caminos existe desde 2008 y fue creado para satisfacer la necesidad de protección de niños, niñas y adolescentes afectados por la situación de encarcelamiento de parientes o cuidadores. En teoría, si esos hogares se encuentran en situación de vulnerabilidad según el Registro Social de Hogares, podrían ingresar al sistema de protección social por el programa de apoyo psicosocial a hogares a cargo del Fondo de Inversión Social (antes Programa Puente). Sin embargo, las características de estos hogares y las dinámicas generadas por el encarcelamiento vuelven insuficiente la estrategia de acompañamiento basada en la sola visita domiciliaria de un Apoyo Familiar¹⁸ individual. Por esta razón, se consideró que familias en situación de crisis, susceptibles al rápido deterioro de sus condiciones de seguridad —en especial si la persona privada de libertad cumple con el rol de proveedor dentro de la economía de la familia, es madre, padre o cuidador directo de niños y adolescentes a su cargo— requieren una modalidad alternativa, más intensiva y con recursos diferenciados de apoyo a la familia y a los niños. Se decidió entonces mantener los principios metodológicos generales del modelo aplicado por la matriz de apoyo psicosocial de programas de Chile Solidario (apoyo personalizado, visitas domiciliarias, plan de intervención en base a metas de mejoramiento de condiciones específicas de bienestar, transferencias monetarias directas aseguradas, acceso preferente a otros programas sociales) pero generando una modalidad específica de acompañamiento a estas familias.

La adaptación del modelo consistió en la diferenciación de funciones del “apoyo familiar” y su organización en un equipo de intervención. Éste se compone por un consejero que se encarga de la relación con la familia, velando especialmente por las condiciones de materialidad y seguridad de los niños de 0 a 6 años; tutores, y profesionales que se encargan de trabajar exclusivamente con los niños y adolescentes de 7 a 18 años que están en esa familia¹⁹. Además, participan profesionales de especialidad, que brindan servicios complementarios y que intervienen en problemas específicos, especialmente asesoría legal y asistencia psicológica. Los consejeros tienen la función de vincularse directamente con el adulto que se encuentra a cargo de los niños, es el administrador del expediente de caso dentro del sistema y responsable por la actualización de la información de la familia y sus integrantes. Sostiene encuentros con las familias en visitas programadas en frecuencia semanal o quincenal si es que están en una fase más avanzada de la intervención. Además, organiza y monitorea el trabajo del o los tutores que atienden a los niños de esa familia, así como las demás intervenciones movilizadas por el programa a su favor, en especial las que provee directamente el propio equipo. Vale la pena mencionar que desde su formulación original, el diseño del programa contempló la existencia de profesionales de especialidad en los equipos ejecutores que pudieran complementar la labor de consejeros y tutores con intervenciones específicas, principalmente atención psicológica, orientación asistencial a cargo de trabajadores sociales,

¹⁸ El Apoyo Familiar ha sido la denominación genérica dada al trabajador del programa de apoyo psicosocial que se encarga de la gestión del proceso en modalidad de acompañamiento familiar. En este esquema, cada familia es atendida por un profesional que se hace cargo de facilitar la formulación de un plan de intervención, gestionar soluciones y acercar recursos de la red institucional de apoyo para lograr un nivel mejorado de bienestar para el grupo familiar al término de dos años de trabajo. El proceso se organiza en torno a visitas donde se realizan sesiones de trabajo con las familias. El Apoyo actúa como consejero y tiene el doble rol de brindar apoyo psicosocial y hacer la gestión social del caso (en un rol similar al del *case manager* de los servicios sociales de Estados Unidos, que acuña largo recorrido en el desarrollo de servicios de este tipo).

¹⁹ En el caso de los niños y niñas que el programa atiende a través de los consejeros familiares, el énfasis está puesto en el apoyo a las capacidades y competencias parentales de los referentes a cargo, para asegurar estándares aceptables de cuidado y crianza, así como en la verificación de condiciones de nutrición, salud y participación en educación preescolar. Para los niños de las edades siguientes, si bien se mantiene en enfoque de trabajo con familias para procurar que se resguarden las condiciones de bienestar y seguridad esenciales para los chicos, la introducción del componente de tutorías pone el foco en educación, en pautas de convivencia y en desarrollo de habilidades para la vida.

estimulación al desarrollo cognitivo y nivelación de competencias para el aprendizaje a cargo de psicopedagogos, además de asistencia legal a cargo de técnicos jurídicos o abogados.

La teoría de cambio del programa identifica como problema principal el impacto de la privación de libertad de los adultos sobre las condiciones de vida de sus niños y jóvenes. Con base en lo indicado por cierta evidencia y los avances hechos desde la psicología del desarrollo, asume que un método efectivo para prevenir que los niños se inicien en prácticas riesgosas para su bienestar es la implantación de un *sistema de apoyo temprano*, especialmente a través de la figura de un tutor capaz de gatillar procesos que pueden contribuir a su resiliencia. Así, los tutores serían los encargados de generar competencias y habilidades sociales, para que los niños puedan vincularse adecuadamente consigo mismos, con su familia y con su entorno. Este sistema se completaría con un trabajo dirigido a la familia con el propósito de potenciar sus competencias protectoras. En este caso, los consejeros familiares, intervendrían sobre las habilidades parentales para una mejor protección y formación de los niños y jóvenes.

Por lo tanto, la estrategia que adopta el programa es un servicio multiprofesional especializado para atender las necesidades de seguridad de la familia que tengan impacto sobre los chicos, y para abordar sus determinantes personales y próximos de la vulnerabilidad mediante un acompañamiento psicosocial específicamente dirigido a ellos. Esta intervención se realiza en complemento a la plataforma básica de prestaciones y beneficios que el sistema de protección otorga a todas las familias vulnerables que prioriza²⁰. El resultado inmediato que el programa busca es la seguridad material básica de los niños y jóvenes y la generación de condiciones para evitar riesgos mayores de pérdida de bienestar. En los adultos, se espera ver fortalecidas sus capacidades y competencias de cuidado. En los niños menores se espera garantizar condiciones mínimas de bienestar en salud, nutrición y estimulación. En los adolescentes, la expectativa es fortalecer la autoestima, la autoconfianza y los valores sociales positivos. En los jóvenes, prevenir o sustituir comportamientos de riesgo²¹.

El rol de la tutoría en este esquema es inédito —y probablemente único hasta ahora— dentro del sistema de protección social y sus programas de apoyo a la inclusión de poblaciones vulnerables, porque es una intervención específicamente dirigida a trabajar con los adolescentes y jóvenes. El programa ha establecido como perfil del tutor un profesional del área de las ciencias sociales o de la educación, preferentemente con título de maestro, psicólogo o trabajador social, y con experiencia profesional de al menos dos años en trabajo directo con niños y/o jóvenes en situación de vulnerabilidad²². La tutoría que el programa aplica corresponde a la típica modalidad de acompañamiento de un adulto no familiar, en vínculo uno-a-uno con el joven con el propósito de desarrollar una conversación que ayude al reconocimiento de necesidades y recursos, y potencie el desarrollo de capacidades y habilidades. La definición metodológica general del programa sugiere que estos encuentros sean quincenales en la primera etapa de la intervención y quincenales en su seguimiento,

²⁰ En la actualidad, Abriendo Caminos funciona en coordinación con otras dos intervenciones que como conjunto representan la respuesta integral del sistema de protección social a los hogares con adultos privados de libertad y dependientes. Se trata del programa eje a cargo del contacto inicial que hace las visitas de diagnóstico y valoración de elegibilidad de las familias que han sido pre-identificadas y recomendadas para ingresar al programa. Además, está el programa de apoyo sociolaboral, que se encarga especialmente de abordar a personas en edad de trabajar de estas familias, para ayudarlas a mejorar sus condiciones de empleabilidad y encontrar mejores opciones laborales.

²¹ Aunque algunas declaraciones del programa afirman que la persona privada de libertad también participa del programa como el adulto o referente significativo de los niños y adolescentes con los que trabaja, no queda claro el alcance del trabajo realizado con ella ni los resultados específicos a lograr en su rol parental o de cuidado.

²² Ministerio de Desarrollo Social. Subsecretaría de Servicios Sociales. Orientaciones de implementación y ejecución, metodologías de intervención y procedimientos de gestión general del modelo de intervención para usuarios menores de edad cuyo adulto significativo se encuentre privado de libertad. Resolución Exenta 0561. 2014.

aunque deja establecido que esto dependerá de las necesidades y características del adolescente.

En relación a sus resultados, el programa ha sido objeto de evaluaciones cualitativas que han tenido por propósito verificar la coherencia interna de la propuesta y la validez de su estrategia en cuanto a concentrar varios apoyos profesionales en la misma familia y dentro de un tiempo definido. Esto sería para contrarrestar factores de vulnerabilidad y asegurar condiciones de seguridad y protección básica para los niños, niñas y jóvenes de las familias con adultos privados de libertad. Las aproximaciones valorativas confirman que el diseño utilizado en efecto considera la multidimensionalidad del problema, los distintos actores involucrados, adopta correctamente el enfoque de competencias —tanto las parentales en materias de cuidado y crianza como en los jóvenes al propiciar el desarrollo de habilidades no cognitivas y destrezas funcionales esenciales para los procesos de inclusión—. Asimismo, se constata que este dispositivo que integra múltiples recursos sí tiene la capacidad para abordar casos de alta complejidad²³.

De igual manera, hay un juicio crítico a la duración de programa, pues los 24 meses promedio de participación de las familias en el proceso parecen insuficientes. Primero, porque intervenir sobre determinantes próximos del riesgo en contextos de alta vulnerabilidad psicosocial puede requerir más tiempo para lograr cambios significativos y que se puedan sostener más allá de la intervención. Y segundo, porque los logros evaluables en ese periodo pueden ser limitados, siendo los más importantes los que pueden ocurrir en un umbral de tiempo mayor, alejado del ámbito de influencia del programa.

En relación a la cobertura, aunque la evaluación del piloto del programa realizada en 2008 en dos regiones y con cuatro entidades ejecutoras destacó como una fortaleza del programa su capacidad de gestión —la que habría permitido prácticamente duplicar la población beneficiaria cada año, con más presupuesto, bien manejado²⁴ y con mayor cobertura territorial—, es posible que esta tendencia haya sido propia de la implementación porque una estrategia de esta naturaleza enfrenta importantes limitaciones de crecimiento si pretende lograr una mayor escala, dada la complejidad de las acciones de apoyo psicosocial que realiza el programa y la consecuente necesidad de contar con organismos especializados para proveer los servicios. Esto sin duda representa uno de los principales desafíos del programa, ya que al ser un dispositivo especializado de contención y apoyo para niños y jóvenes que se encuentran en esta situación, y al existir una tasa nacional muy alta de encarcelamiento, es preciso robustecer esta alternativa de respuesta y probablemente ligarla más directamente al sistema penitenciario para que ambos actúen como mecanismo de respuesta rápida para la protección de los chicos.

Valoraciones posteriores al desempeño del programa han generado cuestiones importantes con respecto a los vínculos de este dispositivo con actores e instancias que pueden resultar muy relevantes para el logro de resultados finales. En primer lugar, ha surgido el tema de la relación entre el modelo de intervención y la persona privada de libertad. Aunque las orientaciones técnicas del programa han señalado que esto es importante en la medida de que es posible fortalecer a ese referente parental sin vulnerar las condiciones de integridad y seguridad de los niños, no es clara la estrategia que se debe utilizar ni la frontera hasta la cual

²³ Monreal, V., Fernández, I., Tapia, L. (2011) Evaluación Programa Abriendo Caminos del Ministerio de Planificación. Informe final del Panel de Expertos. Dirección de Presupuestos. Ministerio de Hacienda. Santiago de Chile.

²⁴ La misma evaluación realizada por la Dirección de Presupuestos determinó que el programa fue eficiente en cuanto a los gastos promedio por beneficiario. Además de programas nacionales similares en su público objetivo se lo comparó con el conocido programa de tutores *Big Brothers Big Sisters*, cuyo costo aproximado fue identificado en ese momento como de US\$1.200 al año versus los costos del Abriendo Caminos que alcanzaron los US\$ 1.156 por niño aproximadamente.

es deseable que el dispositivo de consejería actúe²⁵. Esto es relativamente más fácil de determinar cuando se trata de personas que cumplen penas alternativas en un medio libre y, por tanto, están o pueden entrar en contacto con los niños. Sin embargo, el trabajo con personas que cumplen condenas en un medio cerrado enfrenta varios desafíos, desde la severidad de la falta y cómo esto afecta la relación con la familia, hasta las limitaciones propias del sistema carcelario que restringe las intervenciones externas, no siempre coordina bien y a tiempo con el sistema de protección social, y aplica diversas normas que condicionan severamente la posibilidad de hacer un trabajo personalizado, continuo y con foco en la parentalidad de la persona privada de libertad.

Por otro lado, se ha destacado la capacidad del programa para contribuir al logro de la autonomía progresiva de las familias en sus tareas de protección y crianza y de los adolescentes en su proceso de acompañamiento tutorial, ambos procesos anclados a un sistema de apoyo institucional que les facilita el proceso a partir de la movilización de una serie de recursos y oportunidades. La metodología empleada parece ser eficaz en su función de mediación. Sin embargo, surge la pregunta por la coherencia que se puede lograr entre la actuación de este dispositivo y el resto de los servicios públicos, no siempre preparados para responder con ese nivel de personalización a los requerimientos y problemas de sus usuarios. Esa articulación interinstitucional, en términos de lograr mayor sincronía y sintonía entre proveedores, se considera también con fuerza como un aspecto a mejorar.

Por último, las valoraciones precedentes realizadas al funcionamiento del programa muestran como una debilidad la presunta rigidez del modelo operativo del programa —cuyas normas se centran excesivamente en los aspectos administrativos y de gestión financiera—, que dificultaría la acción comunitaria de los equipos, restándoles la flexibilidad que necesitan para responder a la diversidad de situaciones que exigen un dinamismo mucho mayor de estos dispositivos.

Tutorías para revertir la desvinculación funcional y la inactividad juvenil. El caso del Programa Jóvenes en Red

Jóvenes en Red (JER) es un programa interinstitucional gestionado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de Uruguay, dirigido a lograr la revinculación funcional de adolescentes y jóvenes de entre 14 y 24 años de edad que no estudian, no culminaron el Ciclo Básico, no cuentan con empleo formal y pertenecen a hogares en situación de pobreza. El foco de acción de JER gira en torno a la desvinculación juvenil del sistema educativo y del mercado laboral.

El programa viene siendo implementado desde el 2012 y se enmarca en la Matriz de Protección Social de Uruguay, que busca garantizar los derechos sociales de los ciudadanos y la superación de la pobreza y exclusión social, a partir de la implementación coordinada de políticas universales y focalizadas, que se expresan en servicios y programas ofrecidos bajo distintas modalidades de atención. La propuesta de JER parte de reconocer que el acceso y la permanencia tanto en el sistema educativo como en el mercado laboral son ámbitos centrales para la realización de los derechos sociales y el acceso efectivo a la red de oportunidades.

Los problemas abordados por JER —específicamente los derivados del abandono del sistema educativo y los asociados a la informalidad en el empleo— son temas de larga data en Uruguay, cuyas soluciones son reconocidamente complejas, en función de los múltiples determinantes que afectan la posibilidad de estudiar y trabajar, en especial en aquellos

²⁵ Martínez, V. et al. (2012) Evaluación analítica a la implementación de la fase piloto del Programa “Abriendo Caminos”. Informe final. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago de Chile.

contextos de mayor vulnerabilidad. Estudios del año 2011 revelaron la existencia de una gran cantidad de jóvenes en esta condición: en la franja entre 14 y 24 años, 122.823 personas no estudiaban y ni trabajaban, lo que representaba aproximadamente el 16% de los jóvenes en ese grupo etario. Si bien los análisis mostraban diferentes situaciones al interior del grupo, aproximadamente 41.800 de estos jóvenes no estudiaban, no trabajaban y tampoco estaban a cargo de quehaceres en el hogar, corroborando así una tasa significativa de inactividad. Por otro lado, también se identificó que en términos relativos la mayor proporción de jóvenes en esta situación vivía en pequeñas localidades del interior del país (23%), frente a un 14% en Montevideo. Asimismo, los datos indicaban un porcentaje alto de jóvenes mujeres que no estudiaban, no trabajaban y sí eran responsables de tareas de cuidado en el hogar. También resultó revelador que 47% de estos jóvenes integran hogares del primer quintil de ingresos, y la gran mayoría no había ingresado a la educación secundaria. Y por último, 40% de los jóvenes que han tenido alguna experiencia de trabajo alguna vez en sus vidas, no contó con aportes a la seguridad social.

Como respuesta a esta situación, el gobierno de Uruguay creó el programa JER con el objetivo de promover el ejercicio de derechos de adolescentes y jóvenes desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo, a través de un abordaje integral de la adolescencia y juventud desde un enclave territorial, descentralizado y local. El enfoque de JER busca construir alternativas para y con los jóvenes, priorizando acciones de tipo comunitario en pro de la valorización de identidades locales, espacios, actores, y fortalecimiento de redes sociales, formales e informales.

JER hace parte de un conjunto de programas sociales que ha surgido en los últimos años en Uruguay, que tiene en común el modo de abordaje y los principios metodológicos de la intervención, enmarcados en la proximidad y trabajo de cercanía con sus beneficiarios. Además de contar con una estructura interinstitucional para la gestión y acceso a beneficios, atenciones y prestaciones, estos programas cuentan con un equipo de profesionales en territorio, que están a cargo del acompañamiento individual, personalizado y de soporte, por un lado para apoyar la producción de cambios de comportamiento a individuos y/o familias —de acuerdo con las problemáticas identificadas y a los objetivos y logros definidos por el programa y acordados con el beneficiario—; y por otro, actuar de modo proactivo en la articulación con políticas y servicios que permitan efectivizar el acceso a la red de protección social, con prioridad a las prestaciones que tienen derecho de acuerdo a sus condiciones. En esta concepción, JER, el Programa CERCANÍAS y Uruguay Crece Contigo (UCC) forman la tríada de programas innovadores y prioritarios de gobierno que comparten estrategias semejantes, centradas en la proximidad con sus beneficiarios para abordaje de poblaciones vulnerables y/o en riesgo²⁶.

El cuanto a resultados, el programa se plantea cinco objetivos específicos: el mejoramiento de las condiciones personales para el acceso e integración a la red de asistencia básica; el fortalecimiento e impulso de las condiciones personales y sociales para el desarrollo de proyectos personales; el desarrollo de oportunidades y habilidades para la integración y participación social con autonomía; la incorporación de conocimientos y habilidades sociales básicas para el desarrollo de trayectorias educativas; y la elaboración conjunta de proyectos personales de inserción laboral, además de la formulación de estrategias para llevarlos a cabo.

²⁶ El objetivo del acompañamiento es distinto en cada uno según la población a la que está enfocado. Mientras CERCANÍAS se orienta a generar competencias en las familias para que puedan contar con mejores condiciones para salir de la pobreza, Uruguay Crece Contigo enfoca su intervención en las mujeres embarazadas y los niños hasta cuatro años, utilizando la estrategia de proximidad para acompañar el ciclo de vida y apoyar trayectorias de desarrollo infantil. JER, por su parte, utiliza la proximidad para apoyar cambios de comportamientos y además generar condiciones para fortalecer trayectorias socioeducativas y laborales de los jóvenes.

Para atender estos objetivos, se prevé la entrega de una serie de prestaciones y realización de actividades que se constituyen en un menú de opciones, variable según el caso y el territorio.

El programa se desarrolla en las comunidades²⁷ a través de la articulación de tres componentes —social, educativo y laboral—, y sus prestaciones se adecuan a las necesidades y características de las demandas locales. La metodología de intervención se basa en el trabajo de cercanía que consiste en el acompañamiento al joven por un periodo entre 6 y 24 meses, dependiendo de las demandas y características personales. Para apoyar sus procesos de revinculación y lograr su inclusión social, el programa trabaja con una combinación de elementos que se traducen en tres pilares: (i) el acompañamiento individual y personalizado para construcción de un plan que pueda sostenerse en el tiempo, realizado con apoyo de los educadores sociales que son los que realizan las tutorías; (ii) la participación del joven en espacios colectivos para desarrollo de destrezas funcionales y habilidades socioemocionales; y, (iii) una beca monetaria para solventar los costos básicos que genera la participación de los jóvenes en el proceso.

El componente social del programa²⁸ se traduce en un conjunto de acciones que se dirigen por un lado a la garantía de derechos vinculados a la asistencia básica (asistencia sanitaria, acceso a servicios básicos y transferencias monetarias) y, por otro, a la *garantía de circulación social*, que consiste en apoyo económico específico para movilidad y participación en programas de turismo, visitas culturales y espacios de recreación cultural y deportivo.

El componente educativo se traduce en acciones pro inserción educativa y otras de inserción educativa propiamente dicha. Entre las primeras, los equipos técnicos ejecutan actividades para generar vínculos entre los participantes y la oferta educativa formal. La de inserción efectiva se basa en acciones directas realizadas por el personal de los centros educativos, formales y no formales, de las zonas de intervención.

Por último, el componente laboral engloba acciones para vinculación al mercado laboral, ya sea por la vía de la capacitación o de la intermediación y apoyo a la colocación laboral. En el primer caso, los equipos técnicos de territorio, en diálogo con operadores laborales de JER, despliegan actividades de capacitación para el desarrollo de competencias útiles para inserción en el mercado de trabajo. Del mismo modo, se realizan experiencias laborales que consisten en actividades de trabajo colectivo realizadas a nivel comunitario o en empresas.

En este esquema destaca especialmente el rol de las tutorías. Los equipos territoriales de proximidad están conformados por tres integrantes, dos educadores sociales/operadores y el coordinador del equipo. Estos profesionales son mayoritariamente trabajadores sociales, psicólogos, maestros, profesores, y otros vinculados a las ciencias sociales y a la educación. Cada equipo territorial es responsable del seguimiento a 60 jóvenes, 20 por cada uno de los integrantes del equipo, que destinan 30 horas semanales a esta tarea, manteniendo un promedio semanal de encuentros. Los profesionales que trabajan en el programa son identificados en un proceso competitivo de selección que incluye el análisis de las competencias formales presentadas en las hojas de vida de los candidatos, y la comprobación en profundidad de sus experiencias y habilidades para el trabajo con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, proceso realizado por medio de entrevistas. Además de los

²⁷ Los equipos cuentan inicialmente con un listado georreferenciado de hogares con potenciales participantes del programa, realizado por la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) del Ministerio de Desarrollo Social, que se complementa por contactos institucionales y otras referencias en el propio territorio de actuación. Los educadores sociales son asignados a zonas geográficas definidas previamente a partir de la identificación de los territorios con mayor número de jóvenes en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica

²⁸ El programa también aborda temáticas transversales como la violencia intrafamiliar o prácticas de consumo de drogas, y para esto los equipos socioeducativos en los territorios cuentan con el apoyo especializado de un profesional con formación en el área de la psicología social.

educadores que trabajan directamente con los jóvenes, hay un referente territorial y un técnico especializado por cada una de las principales dimensiones del programa, que son responsables del soporte y orientación a los equipos²⁹.

El proceso de trabajo utilizado por el modelo de intervención del JER se cimienta en la relación del educador o tutor con el joven, vínculo que se considera imprescindible para propiciar procesos de revinculación educativa, nivelación de competencias sociolaborales básicas, formación e incluso inserción en el mercado laboral. La tutoría está organizada en cuatro etapas bien definidas: captación, acuerdo educativo, desarrollo del acuerdo educativo y egreso. La captación se vale de informaciones provenientes de diversas fuentes para establecer el contacto inicial, pero lo más significativo para efectivizar esta etapa es que los equipos salgan al encuentro de los jóvenes con perfil para integrar el programa. Los jóvenes pasan a formar parte de él cuando, conociendo la oferta existente y la metodología de trabajo, aceptan participar, al firmar un acuerdo educativo en el cual se comprometen a desarrollar un proyecto de revinculación educativa o laboral. En esta fase se completa un diagnóstico detallado del perfil del participante, solo para aquellos que firmaron el acuerdo educativo. Seguidamente se desarrollan las propuestas de trabajo con los jóvenes, que son diseñadas a partir del conocimiento de sus expectativas e intereses, y del análisis de la oferta disponible en territorio.

El desarrollo del acuerdo educativo se realiza con un acompañamiento individual a cada joven, en encuentros semanales que intentan generar condiciones para la superación de los obstáculos que aparecen para su inserción laboral o educativa. Una vez que el joven se involucra en algún curso de educación, formal o no formal, se realiza un seguimiento al proceso para analizar el cumplimiento del acuerdo, con participación de varias instancias como docentes, maestros y funcionarios de escuela. El rol fundamental del tutor es fortalecer las trayectorias educativas y laborales, y para esto la atención a las historias y condiciones de cada joven es un requisito importante a la hora de evaluar sus posibilidades de continuidad educativa. En cuanto a lo laboral, el foco está en producir las condiciones que permitan a los participantes que aspiran a entrar al mercado de trabajo contar con las capacidades básicas y las destrezas que les sean útiles a ese propósito y, además, adquirir una primera experiencia laboral. Desde el programa también se otorga una beca, que se condiciona al cumplimiento del acuerdo educativo por parte del joven. La fase de egreso de los participantes se da cuando los operadores analizan que los participantes cumplieron con los acuerdos y se prevén condiciones favorables para la sustentabilidad de los procesos iniciados. La participación en el programa ocurre en un plazo de entre 6 y 18 meses, y se puede extender hasta los 24 meses por solicitud del tutor.

La tecnología de intervención utilizada por los educadores a cargo de las tutorías es la conversación, mientras que el acuerdo educativo le da estructura al acompañamiento. Lejos de ser solamente un instrumento para la planificación de actividades a realizar con el joven y las redes que el programa moviliza para el alcance de las metas, es un recurso pedagógico que permite a los jóvenes hacer el reconocimiento de sus propios recursos, valorar sus opciones y plantearse metas que probablemente sin este activador motivacional, no habrían sido asumidas por ellos.

²⁹ Entre las tareas que desempeñan los equipos destaca la construcción de un mapa local georreferenciado que ubica la población objetivo y los servicios existentes; la captación del joven y su vinculación al programa; el monitoreo del cumplimiento de objetivos y metas del programa en su zona; la definición y seguimiento al trabajo de los jóvenes y sus familias en las distintas etapas del proceso; y la planificación de las actividades realizadas de acuerdo con los resultados requeridos. El coordinador de zona, además de trabajar con sus 20 jóvenes, realiza el seguimiento al total de participantes del equipo y cumple con otras actividades administrativas. La articulación de los programas y servicios públicos existentes en el territorio para atender a las necesidades de los jóvenes es una tarea que desempeñan todos los miembros del equipo.

El programa JER viene siendo ejecutado desde el 2012, con un aumento progresivo de su cobertura. Entre el año de 2012 y 2015 JER ha trabajado con 5.450 jóvenes, y se viene desarrollando en nueve departamentos del país, en comunidades o zonas con niveles de alta vulnerabilidad socioeconómica, específicamente en los departamentos que hacen frontera con Brasil y en el área metropolitana de Montevideo.

Desde el inicio, cuenta con registros en su sistema de monitoreo y con evaluaciones cualitativas que evidencian algunos logros vinculados a procesos y productos. En este sentido, son destacables: (i) la adecuada focalización del JER, ya que 49% de los que ingresaron todavía no habían iniciado enseñanza media y otro 45% ni siquiera ha logrado concluir la educación media básica; (ii) las estrategias de captación utilizada por los equipos en territorios que permiten ir más allá de los registros iniciales, e identificar y conectar a jóvenes que no habían sido detectados por otros canales institucionales; (iii) la efectiva mejora de las pautas de socialización y convivencia de los jóvenes con sus pares y referentes familiares, mencionada por operadores, familiares y vecinos; (iv) eficacia de la estrategia utilizada por los equipos para el involucramiento de las familias y la comunidad en el proceso de trabajo con los jóvenes; y, (v) egreso de una proporción importante de jóvenes (cerca del 30%) que al concluir el proceso han logrado sostener de manera continua sus acuerdos y compromisos durante 18 meses³⁰.

Algunos de estos resultados de corte cualitativo son coherentes con los resultados preliminares mostrados recientemente por la primera evaluación de impacto realizada al programa³¹, entre los cuales vale la pena mencionar: (i) efectos positivos sobre la autopercepción de los jóvenes con respecto a sus condiciones de vida y sus capacidades; (ii) efectos positivos en el establecimiento de relaciones próximas, especialmente con hijos (en mujeres menores de 19 años), reflejado en una mayor concurrencia de los niños a centros educativos y asistencia escolar con regularidad; (iii) mayor acceso y conocimiento de la red de servicios sociales y los programas a los que tienen derecho y que están en sus barrios, además de mejoras en su nivel de participación en espacios comunitarios. Es importante mencionar también que, en cuanto al eje de inclusión educativa, los efectos encontrados fueron prácticamente nulos para la educación formal, con mejores resultados en los procesos vinculados a educación y aprendizaje no formal (por ejemplo, en cursos cortos y en procesos “puente” que apoyan la transición a la escuela, como la asistencia a aulas comunitarias). Entre los jóvenes de menor edad se observa un aumento sustantivo en la tasa de matriculación a partir de 2013, pero persisten dudas sobre la atribución de estos resultados al programa. En lo que respecta al mundo laboral, la evaluación ha logrado captar algún efecto positivo sobre la formalización del vínculo (para los que trabajan) y que pasaron a aportar a la seguridad social. También se ha constatado mayor conexión con instancias de intermediación y preparación para el trabajo, mayormente entre los adolescentes de 14 a 18 años. Las opciones para la franja superior de edad —entre los 19 y 24 años— parece seguir siendo un desafío a la hora de pensar alternativas viables para este grupo.

Estos resultados marcan una serie de desafíos que es preciso encarar para mejorar tanto el desempeño del programa como los mecanismos de registro y verificación de resultados a nivel de los impactos. Efectivamente, el programa viene incorporando las lecciones obtenidas a lo largo de su implementación, pero algunos desafíos siguen siendo relevantes y seguramente repercuten en sus resultados. En relación a la oferta, si bien en su coordinación central el programa cuenta con un conjunto importante de instituciones —lo que brinda a su modelo de

³⁰ Los datos mencionados en este punto se refieren a la cohorte de jóvenes del año 2013 sobre un universo analizado de 2.394 jóvenes, mencionados en el Informe de evaluación cualitativa Jóvenes en Red, elaborado por la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) del Ministerio de Desarrollo Social – MIDES.

³¹ Informaciones seleccionadas del Informe de Evaluación de Impacto de Jóvenes en Red. Universidad de la República, 2015. (versión aún no publicada al momento de esta consulta).

gestión la característica de ser interinstitucional y que se busque conformar una oferta amplia de actividades—, en términos de cupos disponibles para que los jóvenes accedan a servicios y programas, los recursos no son suficientes, y terminan por condicionar en la práctica, las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes a la oferta realmente disponible. Adicionalmente, se ha detectado que la efectividad de los acuerdos de gestión queda muy supeditada a las condiciones y capacidades de cada equipo en las zonas de implementación, lo cual introduce un factor de variabilidad importante en el desempeño y resultados logrados por las unidades ejecutoras locales. La pregunta que esto genera es cuánto se podría homogeneizar el trabajo de los equipos para generar una mayor uniformidad en el modelo de intervención, con estándares más claros que permitieran comparar desempeños y hacer una lectura más precisa sobre los factores de éxito del programa. Si bien los territorios presentan especificidades que sin lugar a dudas moldean el formato de los procesos, hay que considerar que la discrecionalidad de los operadores en el territorio puede generar determinados sesgos, por ejemplo hacia el trabajo de jóvenes más o menos vulnerables.

Las disimilitudes entre territorios y departamentos también agregan desafíos al programa, en términos de contar con diseños adecuados y efectivos para responder a distintas situaciones. Por su carácter nacional, la consideración de la ruralidad es importante a la hora de ajustar este diseño programático a esas zonas. Las necesidades de ajuste ya explicitadas por los equipos incluyen temas relacionados con recursos disponibles, duración de los procesos, exigencias impuestas a la gestión de redes y perspectiva de cumplimiento de metas, entre otros. Así, por ejemplo, en las zonas donde existen fuertes lazos comunitarios y trayectorias participativas más fuertes, algunos problemas de esta naturaleza fueron resueltos de forma rápida y el programa ha alcanzado mejores niveles de aceptación y reconocimiento.

El componente laboral ha presentado resultados menos contundentes en relación a los demás, y en su mayoría, estuvieron vinculados a las iniciativas pro inserción laboral que no necesariamente culminan con un desenlace laboral específico, sino que se limitan al desarrollo de acciones que podrían contribuir a tal fin sin asegurarlo. Ejemplos serían la realización de talleres de preparación para entrevistas de trabajo, iniciación en el uso de internet y las tecnologías de información y comunicación, además de cursos preparatorios al empleo impartidos por empresas y organizaciones del sector privado. Posiblemente, gran parte de la discrecionalidad de estos resultados se explica por las características de algunos territorios — particularmente aquellos donde existen zonas deprimidas desde el punto de vista económico y productivo—, y por el insuficiente capital educativo que han logrado acumular muchos de estos jóvenes, cuyo nivel de escolaridad no se condice con los requisitos básicos esperados por los puestos de trabajo disponibles. Considerando el objetivo principal que se propone el programa, se trata de una cuestión altamente desafiante para su diseño y coordinación.

Capítulo 4

Implementación de programas basados en tutorías: aprendizajes y desafíos para ALC

Las tutorías constituyen una importante estrategia de trabajo con jóvenes que puede contribuir sustantivamente a la prevención o sustitución de comportamientos de riesgo. Se trata de una herramienta *promisoria*, con algunas experiencias exitosas desarrolladas en otras regiones y gran potencial en ALC, tanto por los avances recientes logrados en materia social como por los desafíos que están todavía pendientes. La evidencia disponible entrega valiosas lecciones que deben ser tomadas en cuenta por las agencias y organismos encargados de financiar y diseñar programas que utilizan la modalidad de tutorías. Si bien es un tipo de intervención que a todas luces resulta atractiva como estrategia para propiciar cambios de comportamiento en jóvenes, es también de alta exigencia en términos de las condiciones que deben ser resguardadas para garantizar resultados finales satisfactorios. A continuación, una síntesis de los aspectos más determinantes que deben ser tomados en cuenta al diseñar intervenciones de este tipo.

Las tutorías son modalidades recomendadas para prevenir comportamientos juveniles de riesgo.

Uno de los rasgos que caracteriza a este tipo de intervención es su versatilidad, pues ha mostrado que puede funcionar en distintos contextos, con diferentes perfiles de jóvenes y en ámbitos tan diversos como la estimulación de comportamientos prosociales en contextos de alto riesgo, o la promoción del autocuidado en salud sexual y reproductiva. Sin embargo, más que concluir que se trata de una estrategia multipropósito que sirve para muchos objetivos, se trata de una metodología que puede funcionar allí donde el establecimiento de un vínculo de apoyo es posible en aquellas condiciones que son determinantes para asegurar una relación de calidad: (i) el contacto con los jóvenes se puede hacer con una periodicidad aceptable, (ii) puede haber una interacción sustantiva en condiciones de seguridad, protección y confianza y, (iii) se puede hacer por un tiempo extendido.

La evidencia señala, no obstante, que este tipo de intervención parece funcionar mejor en jóvenes cuyo comportamiento de riesgo se encuentra en el nivel más moderado, —es decir, los que presentan alta probabilidad pero aún no externalizan ese comportamiento—; y con los que se encuentran en el nivel medio, o sea, los que ya se comportan de un modo riesgoso pero aún no se generan los resultados negativos más visibles de ese comportamiento. Aunque no hay evidencia categórica para desalentar la aplicación de esta modalidad en los casos más críticos donde los comportamientos ya han generado consecuencias de mayor nivel de severidad, todo parece indicar que en dichas instancias la modalidad debe ser adecuada a esa complejidad, aplicarse con mayor intensidad y en mayor coordinación con otros recursos especializados.

Las tutorías pueden impulsar procesos de inclusión social, en combinación con otros recursos.

Muchos programas y servicios sociales vuelcan sus esfuerzos en generar oferta que sea accesible. Sin lugar a dudas, esto es condición fundamental para que las poblaciones tengan la posibilidad de gozar de satisfactores que son esenciales para su bienestar. Sin embargo, puede no ser suficiente, ya que las condiciones de acceso efectivo y participación en los servicios pueden estar asociadas también a otras variables como la convicción de que son necesarios, el valor social que se les atribuye, la motivación por utilizarlos y la confianza en los agentes institucionales encargados de proveerlos. Esto es especialmente claro en el caso de los jóvenes: la probabilidad de retomar estudios cuando se han abandonado, de solicitar métodos anticonceptivos en un centro de salud, de dejar de consumir drogas cuando existe un

cierto nivel de habituación, o de iniciar un proceso de entrenamiento formal para aprender un oficio cuando ya se ha trabajado en la informalidad, puede depender fuertemente de motivadores externos que puedan ayudarlos a reconocer la importancia de esos procesos y, sobre todo, acompañarlos.

En jóvenes que ya han enfrentado situaciones de quiebre como embarazos a edad temprana, abandono escolar, o que han sufrido violencia, y en general aquellos que han experimentado la exclusión, es necesario crear la demanda mediante la estimulación del deseo de iniciar nuevos procesos y la confianza en que no hacerlo tiene un alto costo de oportunidad. Las tutorías ofrecen la posibilidad de actuar como activadores motivacionales y cumplir esa función no solo al principio del proceso sino a lo largo del mismo, evitando regresiones, deserciones y propiciando la consolidación de etapas que probablemente sería mucho más difícil de lograr sin apoyo tutorial.

Esto tiene una implicancia muy clara: la tutoría se debe relacionar sistémicamente con los otros servicios, de manera que sean coherentes en sus objetivos y sirvan al cumplimiento de sus propósitos particulares (por ejemplo, la tutoría contribuirá a generar en el adolescente la convicción y el interés por estudiar y la escuela ofrecerá el espacio que lo haga posible, afianzando en el tutorado la sensación de logro que sirve para catalizar otros procesos de superación). Así, las metas de la tutoría relacionadas con acceso y participación de servicios, deben tener por diseño algún grado de certidumbre en relación a que se podrán satisfacer con ofertas concretas, no dejando esta tarea en manos del tutor sino generando los arreglos interinstitucionales que lo hagan posible.

Las tutorías son efectivas, pero bajo ciertas condiciones de funcionamiento.

En primer lugar, se constata que existe evidencia suficiente y de calidad como para recomendar la estrategia de tutorías para el trabajo con jóvenes. Como en todo orden de cosas, esto debe hacerse cuidadosamente y observando estándares que ya han sido identificados como factores de alta incidencia sobre resultados finales. Por la naturaleza de este tipo de intervención, el rol del tutor es un factor determinante del proceso, tanto como lo es la disposición e interés del tutorado por permanecer en él. Por lo tanto, el elemento verdaderamente crítico de esta modalidad es la relación que se establece entre ambos, y por lo tanto, son determinantes las condiciones en las cuales se construye y desarrolla esa relación.

Desde este punto de vista, los programas tienen la responsabilidad de generar condiciones objetivas que hagan posible que las tutorías se lleven a cabo en las mejores condiciones posibles en cuanto a asegurar la estabilidad de los vínculos, la periodicidad en el contacto, el acceso a espacios de la vida cotidiana de los jóvenes y el desarrollo de destrezas que sean funcionales a la dinámica de las tutorías, además de las exigencias que se imponen a quienes las llevan adelante. Esto significa que la sola existencia de un tutor y el establecimiento de una relación con el joven no garantizan en modo alguno resultados aceptables relacionados con la sustitución de prácticas de riesgo y cambio de comportamiento. Por el contrario, esto solo es efectivo si *al menos* existe:

- Un sistema de selección de tutores que se base en el reconocimiento de competencias esenciales para un abordaje de proximidad de este tipo.
- Un diseño que permita el contacto frecuente entre tutores y jóvenes y por un periodo no menor a un año de trabajo.
- Un sistema de formación de competencias que acompañe al tutor durante todo el proceso.

- Un conjunto de recursos, accesibles y útiles a las necesidades de los jóvenes y que les permitan concretar aspiraciones o realizaciones, en particular si éstas tienen que ver con oportunidades de continuidad, progresión escolar, entrenamiento, inserción laboral y cuidado en salud sexual y reproductiva.

Las modalidades de atención basadas en tutorías deben tener en cuenta la escala para resguardar la calidad de la intervención.

Por la característica que tiene este tipo de estrategias de basarse muy claramente en un vínculo de apoyo para lograr objetivos de cambio, se trata de modalidades que actúan naturalmente al nivel de la microintervención. Esto no necesariamente significa que los programas que se valen de este tipo de estrategias no puedan aplicarlas sobre volúmenes de cobertura significativos, mayores a la tutoría aplicada sobre pequeños grupos. Sí implica, sin embargo, cuidar con prolijidad las distintas variables involucradas debido a las proyecciones de crecimiento de los programas, pues de lo contrario esa expansión puede poner en riesgo la probabilidad de cumplimiento de los estándares básicos que tienen mayor influencia sobre la calidad de las intervenciones.

En este sentido, la ecuación entre cobertura y número de tutores es crítica, y por lo tanto, el aumento de este último debe ocurrir en proporción al aumento del número de jóvenes a atender. La pregunta obvia en este punto es cuál es el número de jóvenes que se recomienda asignar a cada tutor, y no es fácil de responder porque la evidencia no es enfática en la señalización de un algoritmo; y además, porque dependerá de cuál es el tiempo efectivo del que realmente disponen los tutores para trabajar con los chicos. Para enfrentar el desafío de la escalabilidad, este tipo de programas debe cuidar que se mantengan las condiciones básicas de funcionamiento que se considerarían óptimas para un tamaño más reducido de jóvenes, y por lo tanto, asegurar su capacidad de:

- Entrenar de manera continua a los tutores, estimulando en ellos el desarrollo de las competencias que resultan esenciales para un buen acompañamiento.
- Contar con un sistema de supervisión que permita acompañar de cerca a cada tutor, con un esquema de monitoreo que junto con verificar el cumplimiento de los estándares metodológicos del programa, les brinde orientación y asistencia técnica oportuna.
- Generar arreglos interinstitucionales que aseguren que, además de aumentar la cobertura de jóvenes en tutoría, incrementen las plazas disponibles en los servicios de demanda recurrente que deberían estar a disposición de ellos durante el proceso.

Anexo

Recomendaciones para el diseño e implementación de programas basados en tutorías

Ámbito	Componente a considerar	Relevancia	Recomendación
Condiciones de implementación	Selección de los jóvenes que van a recibir tutorías	⊙⊙	Dirigir las tutorías a jóvenes vulnerables que pertenecen a contextos de desventaja y riesgo pero donde todavía es posible hacer una intervención preventiva basada en el modelo de roles. Por lo tanto, se deben descartar jóvenes que cuentan con referentes significativos adultos que ya cumplen ese rol y que además pertenecen a contextos donde la carga de riesgos es menor que los activos y factores protectores observados. A su vez, también a jóvenes que en el extremo, presentan niveles significativos de comportamiento disfuncional o que pueden necesitar asistencia especializada.
	Perfil de los tutores	⊙	Adoptar un mecanismo de reclutamiento de tutores según un perfil de idoneidad basado en la detección de competencias no cognitivas. Al mismo tiempo, debería basarse en mecanismos de verificación que permitan detectar y descartar a tiempo a postulantes que hayan presentado conductas impropias que pudieran poner en riesgo la seguridad del vínculo a establecer con los jóvenes (típicamente antecedentes de abuso, violencia y maltrato). En el caso de las tutorías profesionales, no existe evidencia sobre disciplinas que garanticen a priori una mayor probabilidad de éxito en los tutores. El sistema de reclutamiento y selección debe resguardar los criterios esenciales de cualquier sistema de manejo de recursos humanos con responsabilidad en el trato directo con otras personas.
	Formación inicial de los tutores	⊙⊙	Incorporar al propio diseño del programa un sistema de entrenamiento que asegure el dominio esencial de las funciones y rutinas básicas del acompañamiento que el tutor está llamado a cumplir en el contexto de ese programa en particular. La formación inicial de los tutores es relevante en cuanto ofrece la pauta de actuación general que pone énfasis en el acompañamiento y delimita las competencias esperadas de este rol. Sin embargo, es imprescindible que éste sea un sistema de formación continua donde el entrenamiento acompañe la supervisión.

Ámbito	Componente a considerar	Relevancia	Recomendación
	<i>Matching</i> (asignación de tutores y formación de duplas de trabajo)	⊙	Implementar un mecanismo de asignación de tutores que resguarde, en lo básico, criterios de afinidad de género o raza, siempre y cuando se hayan detectado entre la población objetivo potencial preferencias relacionadas con estas variables. De igual forma, elaborar perfiles de tutores y tutorados sobre la base de otros intereses y preferencias relacionadas con vocación, deporte, pasatiempos, uso de tecnología y hobbies. Estas variables deben tener un peso tan o más importante que los anteriores al momento de conformar las duplas de trabajo.
Estándares metodológicos	Metas de acompañamiento	⊙⊙⊙	Incluir en el protocolo de actuación de los tutores la definición de metas concretas que den cuenta de los resultados esperados del proceso. Esta definición debe darse en dos niveles: por un lado, metas del programa –cuáles son los resultados esperados de la intervención, observables en el comportamiento de los adolescentes y jóvenes acompañados bajo esa modalidad– y por otro, las metas individuales, coherentes con las anteriores, referidas específicamente al plan de trabajo con cada caso. Si bien se prevé que estas definiciones no resten al programa la necesaria flexibilidad con la que debe operar a lo largo del acompañamiento, sí se espera que esté orientado a cuestiones concretas que resulten claras tanto para los tutores como para los propios jóvenes.
	Definición de estándares temporales	⊙⊙⊙	Fijar una duración mínima de participación para los beneficiarios del programa. Independientemente de que esto se pueda manejar con flexibilidad para prolongar la permanencia de los jóvenes que requieran mayor acompañamiento, hay que establecer una norma general de participación que resguarde que los jóvenes reciban tutoría por al menos 12 meses. En cuanto a la frecuencia de contacto entre tutores y jóvenes, el protocolo de atención debe señalar explícitamente la frecuencia básica recomendada. Aunque esto también puede ser administrado con flexibilidad, dependiendo de las circunstancias y escenarios en que ocurren los encuentros, se debe indicar una periodicidad mínima de una vez por semana.

Ámbito	Componente a considerar	Relevancia	Recomendación
	Estructuración del acompañamiento con pauta específica de actividades	⊙⊙	<p>Incluir en el programa de acompañamiento una pauta para la realización guiada de algunas actividades que pueden ser relevantes para el logro de objetivos específicos. Aunque los encuentros entre tutores y jóvenes pueden ocurrir en cualquier escenario donde esto sea necesario y posible de hacer —y el tipo de actividades a realizar debe ser determinada de común acuerdo—, el programa puede considerar un repertorio específico de actividades que se tengan que realizar con todos los jóvenes. Estas orientaciones deben incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Actividades recreativas para la satisfacción compartida de jóvenes y sus tutores. — Actividades grupales a realizar con varios jóvenes que estén participando en procesos similares. — Sesiones específicas para tratar temas determinados como información sobre prevención y protección en sexualidad, orientación vocacional e información sobre recursos y oportunidades disponibles para concretar aspiraciones o intereses personales. <p>Es preciso evitar la orientación prescriptiva de las tutorías como forma de vinculación con los jóvenes y, por el contrario, se debe utilizar una metodología que permita que los tutores actúen como guías y facilitadores.</p>
	Vinculación con familias u otros referentes adultos significativos para el joven	⊙⊙	<p>Diseñar una estrategia de trabajo con las familias u otros referentes adultos significativos para el joven, a fin de involucrarlos en el proceso y generar con ellos un sistema de trabajo compartido, donde las actuaciones familiares y de la tutoría sean coherentes y complementarias. Los tutores deben concentrar su tiempo y dedicación en los jóvenes con los que trabajan. La relación con las familias debe en tanto constituirse como condición esencial para hacer posibles los cambios buscados y sostenerlos en el tiempo. El programa debe generar otros mecanismos de abordaje familiar cuando hay necesidades y problemas que no pueden ni deben ser abordados por los tutores, como delegar esta labor en otros miembros del equipo o conectar a la familia con otros servicios especializados de la red local.</p>
Sistemas de gestión	Sistemas de apoyo a la labor de los tutores	⊙⊙⊙	<p>Disponer de un mecanismo permanente de asistencia y supervisión de los tutores que no solo acompañe de manera continua el trabajo que hacen con sus casos sino que además sirva como espacio de consulta, orientación y consejería profesional. El programa debe favorecer prácticas de intercambio entre tutores y disponer para ellos de un mecanismo de apoyo que sirva como consulta y referencia.</p>

Ámbito	Componente a considerar	Relevancia	Recomendación
	Relación con la oferta de servicios	⊙⊙⊙	<p>Vincular orgánicamente la intervención basada en tutorías a otros servicios que son imprescindibles para lograr realizaciones concretas, en especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> — consejería en salud sexual y reproductiva — asistencia psicológica — oferta educativa formal o informal — formación de habilidades no cognitivas — entrenamiento para el trabajo <p>Por su parte, mientras mayor es el nivel de riesgo de los jóvenes –hay mayor concentración de vulnerabilidades o sus factores de riesgo tienen mayor peso–, más densa debe ser la red de recursos que hagan parte de la estructura de oportunidades del programa.</p>
	Sistema de monitoreo	⊙	<p>Generar un sistema que permita acompañar de cerca la labor que desempeñan los tutores, verificando que se cumplan los estándares básicos de periodicidad y continuidad. Simplificar al máximo el mecanismo de registro de información exigido a los tutores, a fin de permitirles dedicar la mayor parte de su tiempo al trabajo efectivo con los jóvenes.</p> <p>Diseñar pautas de observación y registro que faciliten a los tutores formular y dar seguimiento a metas específicas formuladas en el plan de trabajo con cada joven, así como observar y monitorear aspectos relevantes de la conducta sobre los cuales existen expectativas como parte del trabajo a realizar en el proceso.</p>
⊙	El componente es importante pero de acuerdo con ciertas consideraciones para que sea una contribución efectiva al funcionamiento del programa.		
⊙⊙	El componente es fundamental porque determina de qué forma se debe asumir el proceso de tutoría y tiene consecuencias sobre la metodología.		
⊙⊙⊙	El componente es crítico porque incide de manera directa en los resultados finales.		

Referencias bibliográficas

Arthur, Michael, Hawkins J.D., Brown E.C., Briney J.S. y Oesterle S. (2010) "Implementation of the Communities That Care Prevention System by Coalitions in the Community Youth Development Study". *Journal of Community Psychology*. Mar; 38 (2):245-258.

Bandiera, O., Buehren, Niklas, Burgess, Robin, Goldstein, Markus, Gulesci, Selim, Rasul, Imran y Sulaiman, Munshi. (2013). *Empowering adolescent girls: evidence from a randomized control trial in Uganda*. En *Gender Impact: the World Bank's Gender Impact Evaluation Database*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Blocher, K. (1993). *Factors in sustaining adult voluntary mentoring relationships with at-risk youth*. Universidad de Kansas, Estados Unidos.

Bloom, Dan. (1993). *AFDC: Welfare-to-Work Choices and Challenges for States*. Manpower Demonstration Research Corp., Nueva York.

Bowman, R. y Myrick, R. (1987). "Effects of an elementary school peer facilitator program on children with behavior problems". En *The School Counselor*, 369-377.

Carrasco, P., Ceni, R., Perazzo, I. y Salas, G. (2015). *Evaluación de impacto del programa Jóvenes en Red. Informe Final*. Montevideo, Uruguay.

Cheng, T., Denise Haynie, Ruth Brenner, Joseph L. Wright, Shang-en Chung y Bruce Simons-Morton. (2008). "Effectiveness of a Mentor-Implemented, Violence Prevention Intervention for Assault-Injured Youths Presenting to the Emergency Department: Results of a Randomized Trial. *Pediatrics*", Noviembre, Volumen 122 / Edición N° 5.

Correa-Romero, F., Arizaga, L. y Lázaro, A. (2013) "Impacto de la tutoría en factores familiares y de personalidad de un grupo de estudiantes de primaria en situación de riesgo". *Revista Uaricha*, 10 (23), 155-169 (septiembre-diciembre, 2013) Universidad de Guanajuato.

DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J. y Cooper, H. (2002). "Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review". *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, N° 2, Abril. Universidad de Missouri. Columbia.

DuBois, D. (2007) *Effectiveness of Mentoring Program Practices*. Universidad de Illinois, Chicago.

DuBois, D., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N. y Valentine, J. (2011) "How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence". En *Psychological Science in the Public Interest* 12(2) 57–91. Institute for Health Research and Policy (M/C 275), Universidad de Illinois, Chicago.

Funk, E., y N. Ek. (2002). *Mentoring Youth in Brandon: Successes, Challenges and Best Practices*. Working Paper, disponible en

https://www.brandonu.ca/rdi/files/2015/08/Mentoring_Youth_in_Brandon_Successes_Challenges_and_Best_Practices.pdf

Garringer, M. (2007) *Research, best practices, and resources for effective youth mentoring. Effective Strategies for Providing Quality Youth Mentoring in Schools and Communities*. A publicarse por el Hamilton Fish Institute and Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, OR.

Governo do Estado de Rio de Janeiro (2015) *Relatório de Auditoria de Gestão 2015, Programa Caminho Melhor Jovem*. Auditoria Geral do Estado do Rio de Janeiro.

Grafe, F y Castillo, M. (2014) *Sistematización de la implementación del programa Jóvenes en Red*. Informe Final. Documento del Banco Interamericano de Desarrollo, Montevideo, Uruguay.

Grossman, J. y Rhodes, J. (2002). "The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships". En *American Journal of Community Psychology*. 2002 Abril; 30(2):199-219.

Herrera, C. (2004) *School-Based Mentoring: A Closer Look*. Filadelfia: Public/Private Ventures.

Herrera, C., Baldwin, J., Kauh, T., Feldman, A. y McMaken, J. (2007). *Making a Difference in Schools: the Big Brothers Big Sisters School-based mentoring impact study*. A Publication of Public/Private Ventures.

Herrera, C., DuBois, D. y Baldwin, J. (2013) *The Role of Risk Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*. Nueva York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.

Instituto Nacional de la Juventud de Uruguay (2015). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)*. Informe de la ENAJ 2013. Montevideo, Uruguay.

Jara, P. y Sorio, R. 2013a *Análisis de modalidades de acompañamiento familiar en programas de apoyo a poblaciones vulnerables o en situación de pobreza*. Banco Interamericano de Desarrollo, Nota Técnica, IDB-TN-545. Mayo.

2013b *Redes de Protección Social. Mejores respuestas para adolescentes y Jóvenes*. Banco Interamericano de Desarrollo, Nota Técnica, IDB-TN-539. Mayo.

Jekielek, S., Hair, E. y Moore, K. (2002). "Mentoring: A Promising Strategy for Youth Development". En *Child Trends*, Washington, D.C.

Jensen, Robert. (2010) "The (perceived) returns to education and the demand for schooling". En *The Quarterly Journal of Economics*, Mayo.

Jemmott, J., Jemmott, L., Braverman, P. y Fong, G. (2005). "HIV/STD Risk Reduction Interventions for African American and Latino Adolescent Girls at an Adolescent Medicine Clinic". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* /Vol. 159, Mayo 2005.

Jolliffe, D. y Farrington, D. (2007). *A rapid evidence assessment of the impact of mentoring on re-offending: a summary*. Noviembre de 2007. Universidad de Cambridge. Disponible en http://www.youthmentoring.org.nz/content/docs/Home_Office_Impact_of_mentoring.pdf

Jucovi, L. (2003) *AMACHI: Mentoring Children of Prisoners in Philadelphia*. Center for Research on religion and Urban Civil Society. Universidad de Pennsylvania.

Karcher, M. y Lindwall, J. (2003). "Social interest, connectedness, and challenging experiences: What makes high school mentors persist?" En *Journal of Individual Psychology*. Otoño del año 2003, Vol. 59 Edición 3, p. 293.

Karcher, M. (2005) "The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness". En *Psychology in the Schools*, Vol. 42(1), 2005.

Karcher, M. y Herrera, C. (2007) *School-Based Mentoring. Research in Action Series*. Public/Private Ventures. Filadelfia.

Karcher, M. (2008). *The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring*. Society For Prevention Research, publicado en línea.

Langhout, R., Rhodes, J., y Osborne, L. (2004). "An Exploratory Study of Youth Mentoring in an Urban Context: Adolescents' Perceptions of Relationship Styles". En *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 33, N°. 4, Agosto de 2004, pp. 293–306.

Lawner, E., Beltz, M. y Moore, K. (2013). "What Works for Mentoring Programs: Lessons from Experimental Evaluations of Programs and Interventions". *Child Trends*, Informe de investigación. 28 de marzo de 2013

Liang, B. y West, J. (2007). "Youth Mentoring: Do race and ethnicity really matter?" En *MENTOR: Research in Action*, Edición N° 9.

Martínez, V., Vivanco, L., Palacios, M., y Zamora, C. (2012) *Evaluación analítica a la implementación de la fase piloto del Programa "Abriendo Caminos"*. Informe final. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago de Chile.

Miller, S., Connolly, P. y Maguire, L. (2011) *A Follow-Up Randomised Controlled Trial Evaluation of the Effects of Business in the Community's Time to Read Mentoring Programme*. Belfast: Centre for Effective Education, Queen's University, Belfast.

Ministerio de Desarrollo Social. 2015a *Informe de Seguimiento de Programas Sociales con cierre al 31 de Diciembre de 2014*. Banco Integrado de Programas Sociales. Santiago, Chile.

———. 2015b *Evaluación cualitativa Jóvenes en Red. Informe Final*. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) Uruguay.

Monreal, V., Fernández, I. y Tapia, L. (2011) *Evaluación Programa Abriendo Caminos del Ministerio de Planificación. Informe final del Panel de Expertos. Dirección de Presupuestos*. Ministerio de Hacienda. Santiago de Chile.

Morrow-Howell, N., Hinterlong, J., Rozario, P. y Sherraden, M. (2001). *Productive Aging: Concepts and Challenges*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Pryce, J., Keller y Thomas, E. (2012). "An investigation of volunteer-student relationship trajectories within school-based youth mentoring programs". En *Journal of Community Psychology*, Vol. 40, N° 2, 228–248.

Rhodes, J. (2007). "Fostering Close and Effective Relationships in Youth Mentoring Programs". En *Research in action*, Edición N° 4. Public/Private Ventures. Filadelfia.

Rhodes, J. y David DuBois. (2006). *Understanding and Facilitating the Youth Mentoring Movement*. Informe de Política Social, Volumen XX, Número III, 2006, Society for Research in Child Development, Estados Unidos.

Ritter, G., Denny, G., Albin, G., Barnett, J. y Blankenship, V.(2006) "The effectiveness of volunteer tutoring programs: A systematic review". En *Campbell Systematic Reviews* 2006:7.

Roberts, H., Liabo, K., Lucas, P., DuBois, D. y Sheldon, T. (2004) *Mentoring to reduce antisocial behaviour in childhood*. Child Health Research and Policy Unit, Institute of Health Sciences, City University, Londres.

Scrine, C., Reibel, T. y Walker, R. (2012) *Key findings of the literature on effective mentoring programs for young people*. Telethon Institute for Child Health Research.

Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos (2012). *Regulamento Operativo do Programa de Inclusão Social e Oportunidades para Jovens no Rio de Janeiro*. Sexton, T. y Charles Turner. (2010) "The Effectiveness of Functional Family Therapy for Youth with Behavioral Problems in a Community Practice Setting". En *Journal of Family Psychology*. Junio; 24(3): 339–348.

Sikkema, K., Anderson, E., Kelly, J., Winett, R., Gore-Felton, C., Roffman, R., Heckman, T., Graves K, Hoffmann, R., Brondino, M. (2005). *Outcomes of a randomized, controlled community level HIV prevention intervention for adolescents in low-income housing developments*. AIDS. 2005 Sep 23;19(14):1509-16.

Sipe, C. (1996). *Mentoring: a synthesis of P/PV's research: 1988-1995*. Filadelfia: Public/Private Ventures.

Spoth, R., Cleve Redmond y Chungyeol Shin. (2000). "Reducing Adolescents' Aggressive and Hostile Behaviors". En *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 2000;154(12):1248-1257.

Tavares Almeida, M. y Ribeiro Gomes, M. (2014) *Juventudes e Territórios de Favelas: narrativas, experiências e aprendizagens*. Rio de Janeiro.

Terzian, M., Kristine M. Andrews y Kristin Anderson Moore (2011). "Preventing Multiple Risky Behaviors among Adolescents: Seven Strategies". En *Research-to-Results Brief. Publication #2011-24*.

Thomas, R.; Lorenzetti, D. y Spragins, W. (2013). "Systematic Review of Mentoring to Prevent or Reduce Alcohol and Drug Use by Adolescents". En *Systematic Reviews In Adolescent Health*, Volumen 13, Número 4.

Tierney, J., Baldwin, J. y Resch, N. (2000) *Making a Difference. An Impact Study of Big Brothers Big Sisters*. Public/Private Ventures. Filadelfia.

Vivo, S. y Saric, D. (2013). *Guía para medir comportamientos de riesgo en jóvenes*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud. Washington, D.C.

Disponible en

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3756/esp%20GUIA%20MEDICION%20COMPORTAMIENTOS%20JOVENES.pdf>

UNICEF (2007) *Sistema de sostén para adolescentes tutelados*. Procuración General de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Waiselfisz, Julio (2013). *Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil*. CEBELA y FLACSO.

Wood, S. y Mayo-Wilson, E. (2012). "School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis". En *Sage Journals, Research on Social Work Practice* 22: 257.